الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة منتوري– قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســــــــم علـــــــــم الاجتمـــــــاع

رقم التسجيل :...

رقم التسلسل : ....

اتجاهات اساتذة التعليم الثانوي نحو الاصلاح التربوي في الجزائر

دراسة ميدانية بثانويات دائرة الشريعة ولاية تبسة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية

إعداد الطالب — **إشراف الدكتور**

عبدالرزاق سلطاني — **يوسف عنصــر**

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د.علي بوعناقــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري – قسنطينة	رئيســــا
د. يوسف عنصــر	أستاذ محــــــاضر	جامعة منتوري – قسنطينة	مشرفا و مقررا
د.الربيع جصــاص	أستاذ محــــــاضر	جامعة منتوري – قسنطينة	عضـــــوا
د. زهيــة سوداني	أستاذ محــــــاضر	جامعة منتوري – قسنطينة	عضـــــوا

السنة الجامعية : 2010 / 2011

بسم الله الرحمان الرحيم

" إن أريد إلا الإصلاح ما استعطت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب "

هود " 88 "

صدق الله العظيم

إهـــــداء

إلى والدي ووالدتي . . . . أطال الله في عمرهما

والدتي :

دعاؤك نبراس أضاء لي الحياة

دعاؤك شمعة الأمل التي أضاءت لي طريق المستقبل .

والدي :

لقد غرست في نفسي حب الطموح والاجتهاد والصبر والمثابرة والتطلع إلى المستقبل بنفس أبية تطمح أن يكون لها موطأ قدم في هذا الكون الفسيح.

وها نحن نقطف أول تلك الثمار التي غرست .

زوجتي:

لقد شجعتني على مواصلة مسيرة الدراسة بجد ومثابرة ،وكان لك الدور الخفي في إنهاء رسالتي لما قمت به من توفير المكان والجو المناسب لي .

ابني وابنتي:

إلى من اعمل على تعليمهما وتربيتهما تربية صالحة .

إخواني وأخواتي : عرفانا وتقديرا لكم فسؤالكم المستمر دفعني لمواصلة الطريق . . . . وفقكم الله جميعا .

إلى كل صديق صادق أحب لي الخير . . . . . .

عبد الرزاق سلطاني

شكر وتقدير

شكر و تقدير

الحمد لله ربي على منحي القوة حتى أرى حلمي يترجم ضمن أوراق مذكرتي، فلك كل الشكر والحمد حتى آخر نفس حياتي.

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور : صالح فيلالي الذي وافق على جعل بصمته تبرز على صفحات مذكرتي، فلك كل معاني الإحترا م.

والكثير من الشكر على قبولك تأطيري ، والصبر علي طيلة فترة العمل.

كما أتوجه بالشكر للدكتور : عنصر يوسف ، رئيس قسم علم الاجتماع بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة منتوري قسنطينة الذي وافق على إكمال مسيرة التأطير لي في دراستي ، إذ لم نجد منه طيلة فترة الإشراف سوى الاحترام والمعاملة الحسنة والأخلاق الكريمة و التواضع فلك كل التبجيل والتقدير .

و الشكر موصول لكل الأساتذة الذين درسنا على أيديهم ، و إلى كل من ساعدنا و آزرنا على انجاز هذا العمل و لو بكلمة تشجيعية .

كما أشكر إداريي و أساتذة ومستشاري التوجيه للثانويات التي تم العمل فيها على ما قدموه لنا من تسهيلات للقيام بالشق الميداني لهذه المذكرة .

و في الأخير يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة الموقرة على تشرفهم بقراءة و مناقشة هذه المذكرة .

لكم يا أساتذتي من الابتدائي إلى الجامعة ، ألف شكر والخناء تقدير وتبجيل.

فالشكر ليس منة و لكن لقوله "ص" : "لا يشكر الله من لم يشكر الناس"

مقدمة

مقدمة:

تعتبر التربية من أهم متطلبات المجتمع ، باعتبارها المصدر الأساسي في تطوره وازدهاره في كافة مجالات الحياة ، فالتربية تقوم بنقل التراث الثقافي للجيل الجديد وهي وسيلة لبقاء المجتمع واستقراره والمحافظة عليه ، وبذلك يكون دور التربية هو بناء شخصية الإنسان وتغييرها كي تتناسب مع ما هو سائد في المجتمع ؛ وهنا تظهر الأهمية التي تحتلها التربية في وقتنا الراهن كونها عملية مطردة التغير، فمادامت المجتمعات تتطور وتتغير فإنه من الطبيعي أن تتغير مناهج التربية وغاياتها وطرائقها .

وتحتل المنظومة التربوية في أي بلد من البلدان أو أمة من الأمم مكانة محورية مركزية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى ، ونظرا لهذه المكانة المركزية التي تحتلها كانت محل الاهتمام باعتبارها أداة تكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور والحضارة . وانطلاقا من هذا المبدأ فقد بدأت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في بناء منظومة تربوية تستجيب لحاجات البلد وتطلعات الأمة للخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التقدم والتطور، وقد عرفت المنظومة التربوية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال عدة تغييرات وتطويرات متأثرة بتغير الرؤى والسياسات والتجاذبات المحلية والدولية . وقد دخلت منظومتنا التربوية منذ سنوات في سلسلة من التغييرات أو ما أطلق عليها الإصلاحات التي هدفت إلى تحسين أداء هذه المنظومة وتجاوز السلبيات السابقة ، ونظرا لتعقد النسق التربوي في مختلف مكوناته (الأهداف – المناهج – المراحل – طرق التدريس – الإدارة والتكوين....) فقد أثارت هذه الإصلاحات نقاشا على مختلف الأصعدة سواء السياسية أو التربوية حول غاياتها ومدى ملاءمتها وبعد سنوات من تطبيقها مازالت تحتاج إلى مراجعة وتقييم وتقويم .

إن المتأمل في واقعنا التربوي يجد أن التحديات التي تواجهنا في أي إصلاح تربوي نريده ، راجع إلى نوعين من التحديات ؛ خارجية وداخلية ، فالخارجية ما يتمثل في الضغوط والتدخلات الخارجية التي تحاول طمس الهوية العربية و الإسلامية وتذويبها وتشويه شخصيتنا بوصمها بالإرهاب والتطرف تارة ، وبوصفها بالجمود والتخلف تارة أخرى ، أو التدخل الواضح في صياغة أهداف ومناهج إعداد هذه الشخصية ، إلى جانب استهدافها قيم الأمة ، مما دعا التربويين إلى دق نواقيس الخطر والدعوة إلى مؤتمرات تربوية لمناقشة هذه التدخلات والتقارير من أجل مواجهة تداعيات و اقتضاءات هذا الخطر حاضرا ومستقبلا .

ومنها ما يتمثل بالتحديات الداخلية التي تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية نفسها ، مثل جودة التعليم الذي تقدمه المدرسة والمعلم القدوة الذي لا تقوم المدرسة الفاعلة إلا به، ومنها غياب دور المجتمع المساند للمدرسة أو عزوف التلاميذ عن التعليم أو انعدام الدافعية بالإضافة إلى التسرب ، ومنها ما يتعلق بنوعية التعليم ، وأزمة المدرسة الحديثة ، ومنها تأخر النظم التعليمية وطرق التقويم عن ما هو سائد الآن في العالم ، كل ذلك يؤكد على أهمية دور المدرسة وصلاحها في التربية والتوجيه والتعليم ، فهناك حقيقة لا يمكن إنكارها وهي أنه لا يجري شيء في الإطار المدرسي بدون أن تكون له عواقب وآثار على المجتمع والأمة .

والجزائر من الدول التي تعاني في الوقت الحاضر من مجموعة من المشكلات و الاختلالات الاقتصادية والاجتماعية وكذا التربوية ، ورغم تعدد الإصلاحات التي كانت قائمة خاصة في ميدان التربية شهدت منظومتنا التربوية ملامح عديدة للإصلاح منها إصلاح أمرية 16 أفريل 1976 وإصلاحات 1983 للتعليم الأساسي والثانوي والتي جاءت بعدها ، ومنها حاولت الجزائر منذ سنوات تحقيق قفزة نوعية فيما يخص المنطق الذي تبنى عليه عملية التعليم والتعلم وتسعى إلى تخطي الأوضاع الراهنة لمنظومتها التربوية وبالرغم من هذه الإصلاحات إلا أنها بقيت تعاني من عدة نقائص وهذا ما أدى بالدولة الجزائرية إلى التخطيط لوضع مشروع إصلاح جديد من أجل سد كل النقائص التي عانت منها المنظومة ولتكون في مستوى التحولات التي يشهدها العلم خاصة في ميدان الإعلام والاتصال وهو الأمر الذي جاء به إصلاح افريل 2002 الذي ينص على تجديد المناهج التربوية وتغيير طرق عملها ونسق إداراتها والاعتماد على المقاربة بالكفاءات في التدريس. وقد جاءت الدراسة الحالية لتقوم بمعالجة موضوع **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر** .

ومن أجل هذا الغرض ارتأى الطالب تقسيم الدراسة الحالية إلى بابين وهما :

الباب الأول: عنون تحت اسم **الإطار النظري للدراسة** ، حيث قسّم بدوره إلى أربعة فصول نظرية وهي:

الفصل الأول:

جاء بعنوان **موضوع الدراسة** ، حيث تطرق فيه الطالب إلى تحديد الإشكالية ، والى أسباب اختيار موضوع الدراسة ، وإلى أهميته و أهدافه التي يرمي إلى تحقيقها ، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها. وقد استعرض الطالب في هذا الفصل أيضا دراسات سابقة .

الفصل الثاني:

عنونه الطالب باسم : **الاتجاهات** ، حيث تطرق فيه إلى مفهوم الاتجاهات ، و إلى طبيعتها و مكوناتها و خصائصها وأهميتها ، بالإضافة إلى وظائفها و أنواعها، وعوامل ومراحل تكوينها ، دون أن ننسى التطرق إلى علاقة هذه الاتجاهات ببعض المفاهيم المرتبطة بها. وقد أشار الطالب في هذا الفصل أيضا إلى طرق قياس الاتجاهات و إلى طرق تعديلها وتغييرها والنظريات المفسرة لها .

الفصل الثالث:

وجاء بعنوان: **التعليم الثانوي في الجزائر**، حيث تطرق فيه الطالب إلى ست نقاط أساسية وهي: النظام التربوي في الجزائر والذي من خلاله تم التطرق إلى التعليم الثانوي في الجزائر، وقد تضمنت هذه النقطة الأساسية الأولى أهداف مؤسسات التعليم الثانوي ومهامها وأنواعها ، بالإضافة إلى تطوّر التعليم الثانوي في الجزائر. أما النقطة الأساسية الثانية فقد تمثلت في هيكلة المنظومة وتنظيم مسارات التعلم أما النقطة الأساسية الثالثة فكانت المناهج الدراسية ، حيث تطرق الطالب فيها إلى : أسسها و مكوناتها ، وإلى أنواعها ، والى أهمية تطويرها ، في حين تمثلت النقطة الأساسية الرابعة في المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت كبيداغوجية تبنى عليها المناهج الدراسية ، أما النقطة الأساسية الخامسة فقد عالجت الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات وكيفية

صياغتها وتقويمها لأنها تعتبر لب العملية التعليمية ، أما النقطة الأساسية السادسة والأخيرة ، فكانت مهارات التدريس وكيفية إعداد الدرس والوحدة التعليمية .

الفصل الرابع:

وقد جاء تحت عنوان: **الإصلاح التربوي في الجزائر**، حيث تطرق الطالب فيه إلى خصائص الإصلاح التربوي ومصادره ومجالاته وأنواعه ومتطلباته ، كما تم التطرق أيضا إلى أسباب الإصلاح التربوي وأهدافه ومقاصده ومؤشراته ، إلى جانب التطرق إلى الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية وإعطاء تحليلات للظروف التي مرت بها هذه الإصلاحات ، وأخيرا تم التطرق إلى المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة .

أما الباب الثاني:

الذي جاء تحت عنوان: **الإطار المنهجي والميداني للدراسة** ، فقد قسّم هو الآخر إلى ثلاثة فصول ميدانية، والمتمثلة في:

الفصل الخامس:

وجاء تحت عنوان: **الإجراءات المنهجية للدراسة** ، حيث تطرق فيه الطالب إلى مجالات الدراسة (المجال الزماني ، المجال المكاني ، المجال البشري) ، بالإضافة إلى كيفية اختيار مجتمع الدراسة وإلى المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات ، لنصل في آخر هذا الفصل إلى تناول أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة .

الفصل السادس:

جاء بعنوان: **عرض نتائج الدراسة وتحليلها** ، حيث عالج فيه الطالب البيانات الميدانية الخاصة بالتساؤل الأول المتعلق بطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية الجديدة للإصلاح التربوي ، بالإضافة إلى معالجة البيانات الميدانية الخاصة بالتساؤل الثاني المتعلق بطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها المناهج الدراسية الجديدة للإصلاح التربوي ، كما تم التطرق إلى معالجة البيانات الميدانية الخاصة بالتساؤل الثالث المتعلق بطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو برنامج التكوين الذي يتلقونه في إطار الإصلاح التربوي ، كذلك تم تحليل البيانات الميدانية الخاصة بالتساؤل الرابع المتعلق بطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي ، لنتطرق أخيرا إلى معالجة بيانات طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو مكانة ومهنة التعليم بعد الإصلاح التربوي الأخير ، وذلك من خلال جداول إحصائية أعدها وأنجزها الطالب وعلق عليها .

الفصل السابع:

جاء بعنوان: **مناقشة النتائج العامة للدراسة والإجابة عن تساؤلاتها** ، حيث قام فيه الطالب بمناقشة النتائج العامة حول كل محور من محاور الدراسة والمتمثلة في التساؤلات التي وضعها الباحث في إشكالية الدراسة ، سواء ما تعلق بطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية أو طريقة المقاربة بالكفاءات والتقويم المعتمد فيها

وبرامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونها في إطار الإصلاح التربوي ، وكذا مكانة مهنة التعليم بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة .

وبعد التطرق إلى كل ما جاء في البابين الأول والثاني اختتم الطالب هذه الدراسة بخاتمة أورد فيها أهم النتائج التي توصل إليها ، وبعد الخاتمة جاءت قائمة المراجع المستخدمة ، ثم ملاحق الدراسة .

الباب الأول : الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول : موضوع الدراسة

الفصل الثاني : الاتجــاهــات

الفصل الثالث : التعليم الثانوي في الجزائر

الفصل الرابع : الإصلاح التربوي في الجزائر

الفصل الأول

موضوع الدراسة

أولا:تحديد إشكالية الدراسة

ثانيا:أسباب اختيار موضوع الدراسة

ثالثا:أهمية الدراسة

رابعا:أهداف الدراسة

خامسا:مفاهيم الدراسة

سادسا:الدراسات السابقة

خلاصة

أولا: تحديد إشكالية الدراسة

تخضع المنظومات التربوية في كل دول العالم إلى المراجعة والنقد بين الفترة و الأخرى قصد تثمين أو إصلاح أو تغيير ما يمكن تثمينه أو إصلاحه أو تغييره مما لم يعد مناسبا للواقع الجديد ، وهذا بسبب التطورات المتسارعة في كل مجالات الحياة (السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية وحتى الفكرية ...) ، و التربية كما هو معلوم متأثرة بكل هذه العوامل ، حيث تميزت نهاية القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة بتوجّه دول العالم أجمع تقريباً نحو إصلاح نظمها التربوية بما يتلاءم والتحديات التي أفرزتها حركة العولمة بتأثير التنامي السريع والضخم لإمكانات تقنية المعلومات والاتصال ، التي أحالت عالم مترامي الأطراف بثقافاته وأجناسه ولغاته المختلفة إلى قرية كونية ، هذه التحديات بأبعادها المختلفة : سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية ، مثلت للقيادات السياسية والتربوية على السواء مبررات كافية لرصد الموازنات وحشد المصادر البشرية وغير البشرية لإحداث تحول في النموذج التربوي .

وإذا كانت دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من حالة إلى أخرى ، إلا أن هناك اتفاق عام حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة ؛ التحديات كبرى ، والنظم التربوية أجمع تقريباً تحاول إيجاد نموذج بديل للنظام التربوي التقليدي ، فمن مطالب بتغييرات جزئية إلى مطالب بتغييرات شاملة ، الظروف مختلفة والرؤى متعددة ولكن يجمعها هدف واحد : نظام تربوي جديد يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل .

وإذا كان التربويون عموماً يتفقون على ضرورة هذا التحول ، إلا أن الجدل والاختلاف يرتكزان حول الكيفية التي ينبغي أن يستجيب بها ، فالركيزة الأساس هي فكر تربوي جديد ينطلق من منظور مختلف حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد ، إن ما يحدث حالياً هو محاولة التحول من نموذج نقل المعلومات للمتعلم أو ما يعرف بالنموذج الموجّه بواسطة المعلم إلى نموذج تحويل المعلومات أو ما يعرف بالتعلم الموجّه بواسطة المتعلم ، ففي النموذج الأول يأتي التلميذ بالمعلومات التي سمعها من المعلم أو التي قرأها في الكتاب ، وعلى النقيض من ذلك ، يتوقع من التلميذ في النموذج التحويلي أن يذهب إلى ما وراء المعلومات المعطاة له ، أي أن التلاميذ يعملون على مشاريع أو مشكلات ويأتون بحلول فريدة تعبر عن شخصياتهم ومنهجياتهم في تصميمها ، وهذا يعني أن تحولاً جوهرياً يجب أن يحدث في أدوار المعلم و التلميذ والتقنية .

النظام التربوي التقليدي هو نظام استهلك كل طاقته ولم يعد بإمكانه أن يقدم المزيد ، فالمعرفة التي يحصل عليها المتعلمون في النظام التربوي التقليدي معرفة مفقودة سرعان ما ينساها المتعلم ، و خاملة لا يستطيع المتعلم استخدامها بعفوية وتلقائية في المواقف الحقيقية ، و منفصلة عن السياق الواقعي الذي تستخدم فيه هذه المهارات ، وتعتمد تفسيرات سطحية خصوصاً في مجال الظواهر العلمية ، إن أهم نتائج هذه المعرفة هو ضعف الدافع للتعلم ، وصعوبة نقل مهارات التعلم إلى المواقف الحقيقية ، وهذا يعود لأسباب عديدة لعل من أهمها سيطرة ثقافة التلقين على العملية التعليمية سواء في المناهج أو في أساليب التدريس .

لقد اختلف التربويون عموماً حول محورية الإصلاح التربوي الناجح ، فالبعض يؤكد على محورية دور المعلم في نجاح هذا الإصلاح ، ويؤكد آخرون على دور الدعم المالي والسياسي لجهود الإصلاح ، بينما يرى آخرون أن التقنية الحديثة كفيلة بتحسين أداء المتعلمين ، ويعتقد فريق رابع بضرورة تطوير المناهج لتواكب المتغيرات ، وغير هذه التصورات والآراء وكلها أفكار جيدة للإصلاح والتغيير، ولكنها ستكون قاصرة عن تحقيق الإصلاح التربوي المنشود إذا لم تنطلق من رؤية منظومية شاملة لمقومات عملية الإصلاح ، حيث لا يمكن حدوث تغيير أو إصلاح تربوي ناجح دون توافر مقوماته الأساسية وأولها مفهوم الجاهزية المنظمة بمستوياتها المختلفة للتغيير، وتتضمن هذه الجاهزية العديد من المقومات مثل: القيادة والإدارة والتخطيط ومنظومة السياسات التي تنظم العمل التربوي ، والمصادر المادية المختلفة ، والثقافة المنظماتية بما فيها من قيم وتقاليد تدعم أو تقاوم التغيير، وكذا جاهزية هيئة التدريس و التأطير التربوي لتشمل هذه الجاهزية اتجاهات هيئة التدريس نحو التغيير المرغوب و المهارات والمعرفة التي يتطلبها تطبيق التغيير، فكلما كان التغيير كبيراً، تطلب مستوى عالٍ من الجاهزية ، بينما يتطلب مستوى محدود من الجاهزية إذا كان صغيراً .

من المعروف أن أي تغيير في أي نظام بشري يحتاج إلى بيئة حاضنة ، وبعبارة أخرى يعرف التربويون أن الإصلاح التربوي له استحقاقات كبيرة ، سواء على مستوى صناعة القرار، أو على مستوى الإدارة وثقافة المدرسة ، وتقاليد التدريس ، وغيرها من مكونات المنظومة التربوية ، أي أنه من غير المحتمل أن ينجح الإصلاح التربوي حتى و إن كان ملائماً للمتعلمين ما لم يصاحبه تهيئة مناسبة لهيئة التدريس و للبيئة الحاضنة المدرسة بكل أبعادها المادية والثقافية ، وهي العملية التي ينتج عنها التغيير أو الإصلاح التربوي المرغوب فيه والتغيير في اتجاهات أو مهارات هيئة التدريس بهدف نقل النظام التربوي من مستوى الأداء الراهن إلى مستوى الأداء المرغوب ، ويحتاج الإصلاح التربوي المرغوب إلى جاهزية هيئة التدريس بالنسبة للمهارات المطلوبة لاستخدامه والاتجاهات الإيجابية نحوه ، وجاهزية كل من وزارة التربية والإدارات التربوية في مختلف المناطق والمدرسة نفسها ، ويشمل ذلك القيادة والمصادر المادية ومنظومة القيم والتقاليد والنظم والسياسات المرتبطة بالإصلاح التربوي المقصود .

لقد سمع العديد من المعلمين بتغييرات تربوية ، ولكنهم أيضاً وبسبب النتائج غير المشجعة تعودوا على تجاهل هذه التغييرات و اعتبارها تغييرات لا تلبث أن تتوارى عن الأنظار كما حدث مع تجديدات أخرى ، لهذا فإن من يتصدى لتحديد أسباب إخفاق تلك المشاريع ، لا يمكن أن يرجعها إلى عوامل بسيطة ، فالتغيير التربوي ينطوي على كثير من التعقيد ، حيث تتداخل منظوماته بطريقة تجعل من الصعوبة بمكان فصلها عن بعضها البعض أو إصلاح أحدها دون أن تتأثر المنظومات الأخرى ، ولذا فإن الجهود التي تركز على معالجة أجزاء منفصلة ومتناثرة من النسيج التربوي بدلاً من الدراسة المتعمقة لشبكة العلاقات والتفاعلات بين مكونات هذا النسيج ستكون أثارها وقتية لا تلبث أن تزول ، إن ما يواجهنا عندما نعمل في نظم إنسانية مثل التربية ، هو نظم من المشكلات وليس مجموعة من المشكلات ، فالعوامل التي يفترض أن تكون جزءاً من مشكلة معينة ، نجدها مرتبطة بعوامل أخرى عديدة يتعذر فصلها ، إن محاولات الإصلاح التربوي التي تعالج جزءاً من مشكلة التربية

أو تعالج مشكلة معينة دون النظر إلى علاقتها بمشكلات أخرى من النظام التربوي ، يشير إلى فكر تربوي أحادي النظرة يرتكز على إصلاح جزئي في جسد التربية دون تكييف أو تعديل أو تغيير في الأجزاء الأخرى ذات العلاقة ، وهو منهج لا يؤدي سوى إلى تأثير محدود ولفترة زمنية قصيرة ، ويكرس ما يسمى بظاهرة " الاستهلاك التربوي" حيث تجرب تجديدات معينة لفترة معينة لتستبدل بأخرى .

المنهج البديل الذي تؤكد عليه أدبيات علماء التربية والاجتماع هو المنظور الشامل للإصلاح التربوي الذي يتطلب تطبيق منهج التفكير الكلي ، الذي ينظر إلى جميع عناصر و مستويات المنظومة التربوية في عملية الإصلاح التربوي بدءاً بالجهاز الإداري الأعلى (وزارة التربية والإدارات التابعة لها في المناطق المختلفة)، ثمَّ المدرسة ، وأخيراً قاعة الدراسة ، لذا ينبغي النظر إلى الإصلاح التربوي ضمن سياقه الأوسع وبمستوياته المتعددة ، كما ينبغي التأكد من أن طبيعة الإصلاح المرغوب وأهدافه واضحة للمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، ووجود اتفاق على ما ينبغي تحسنه ، وعلى آلية هذا التحسين .

إن إعادة صياغة المناهج الدراسية في ضوء التحولات في الفكر التربوي ، وتحديد المهارات التي ينبغي تحقيقها من خلال تلك المناهج بما ينسجم والمهارات الأخرى التي يسعى الإصلاح التربوي إلى تحقيقها ، لأن المنهاج الفعال هو الذي يساعد في زيادة مفهوم الذات وتعزيزه لدى كل من المعلمين والمتعلمين ، وفي فتح قنوات الاتصال فيما بينهم ، وفي تطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم ، وحتى يتحقق ذلك لابد من بناء منهاج على أساس احتياجات الجماعة ، مع مراعاة أن تكون تلك الحاجات قابلة للتغيير والتعديل بتغير الجماعة ونضجها ، وجاءت بعض الدراسات تؤكد أن توافر منهاج يتصف بتلك المواصفات يقود إلى سهولة التنفيذ ودقته لأنه يلبي حاجات حقيقية لكل من المعلمين والمتعلمين ، وبعبارة أخرى ينبغي دمجَ مهارات الإصلاح التربوي في المناهج الدراسية .

إن مناهج المدرسة الجزائرية كانت قائمة على مدخل الأهداف ،مرتكزة على أسس المدرسة السلوكية، التي تعتبر السلوك النهائي للمتعلم هو أساس العملية التعليمية انطلاقا من مبدأ المثير و الاستجابة ، وبذلك فهي لا تراعي صيرورة التعلم بقدر ما تراعي نواتجه ، وهذا ما جعل بعض التربويين يقدمون جملة من الانتقادات لهذه المقاربة ، لذا عرفت منظومتنا التربوية الوطنية تطورا ت من المقاربة بالمضامين (المقررات) ، ثم المقاربة السلوكية (بالأهداف) ، إلى المقاربة البنائية (بالكفاءات) ، ونظرا لهذه التطورات الحاصلة تحتم إعادة النظر في مناهج المدرسة الجزائرية التي مر عليها أكثر من ربع قرن، إن البحث عن الأحسن والإيجابي في إستراتيجية التغيير التربوي و التعليمي يدعونا للانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، و من إنتاج سلوكات إلى تكوين سلوكات تضمن للمتعلم التكيف والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة ،علما أن هذه المقاربة ما هي إلا استمرار طبيعي للمقاربة بالأهداف و لإطارها المنهجي و العلمي .

فهذه المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم ، و هي تقوم على اختيار و ضعيات تعلمية ، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية ، وبتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك".

كما أن التكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر هو أحد أهم أسس سياسات الإصلاح في النظم التربوية الحديثة ، فقد توسعت مفاهيم التكوين بالقدر الذي يسمح الوصول بالفرد إلى امتلاك قواعد وقدرات عالية المستوى ، تمكنه من التعامل بكفاءة مع التغييرات والتجديدات التربوية الجديدة ، وعلى هذا الأساس فإن الاكتفاء بالتكوين القاعدي أو الأساسي وفق الفترات المخصصة أصبح غير كاف . فالتغير الحاصل في كافة عناصر العملية التربوية يفترض طبعا أن يقابله تطوير في كفاءات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع هذا التراكم المعرفي الذي يميز محيطهم ، وعليه فإن تكوين الأساتذة يشكل نمطا حديثا تبنته المدرسة الجزائرية التي تنتهجه نهجا إصلاحيا يمس كافة مراحل العملية التعليمية من حيث وضع برامج ومناهج وآليات وفق مقاربات جديدة ، لذا فمن الضروري أن تراعي سياسات التكوين معايير النجاح من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وهي العناصر التي تضمن فاعلية برامج التكوين المستمر .

يعتبر التقويم من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها والنهوض بها ، هذا ما جعل أهمية إعادة النظر فيه تزداد أكثر خاصة مع الاهتمام الكبير للدول بالتربية عملا على تحسين عائد ومردود العملية التعليمية . فالتقويم يساعد الأستاذ للتحكم بدقة في العملية التدريسية ويوضح له درجة حصوله على الكفاءة اللازمة لذلك ، وفي نفس الوقت يكشف للتلاميذ مجهوداتهم ويوضح لهم نقاط قوتهم وضعفهم وذلك في كل مجالات النمو حتى لا يعتبر التقويم مرتبط بمجال دون آخر وهذا ما يجعله يستعمل عدة أدوات تختلف باختلاف المخرجات والمجال السلوكي الذي تنبثق منه ، كما انه يلازم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها ، وهذه المسايرة هي التي تجعله عنصر فعال يختلف عن باقي عناصر المنظومة التربوية ، إن التقويم الجيد هو الذي يساير العملية التعليمية ويراقب جميع خطواتها وكل التغيرات التي تحدثها والذي يعتمد على أساليب وأدوات متنوعة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية والقدرة على التمييز والذي يصلح كطريقة للتصحيح والتعديل وليس لغرض إصدار أحكام نهائية.

أما المدرسة فقد شهدت تغيرا وتطورا عميقا في كافة عناصر العملية التعليمية من حيث أشكال التدريس، البرامج ، المناهج ، أنواع الاستراتيجيات والأساليب التدريسية من أشكال الأدوات أو الوسائل التعليمية ، وحتى طبيعة المعلمين وخصائصهم ... ، هذا التغير طبعا يقابله تطوير في كفاءات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع هذا التراكم المعرفي الذي ميز محيطهم ، وبالتالي فإن اتجاه الأساتذة نحو هذا الإصلاح يشكل حجر الركن في هذا المسعى ، وبناء على ذلك فإن إشراك العاملين في قطاع التعليم والذين يشكل الأساتذة أهم عنصر منهم على قدر كبير من الأهمية في رسم السياسات التعليمية وتوجيهها ، فالآراء التي يكونها الأساتذة حول فعالية تلك البرامج ومدى تحقيقها للأهداف التي سطرت ، وتعبر خاصة عن الحاجات الشخصية لهؤلاء الأساتذة من التغيير ، يتضح إذن أن لدراسة الآراء و الميولات أهمية كبيرة في الميدان التربوي حيث أنها تمكن المسؤولين من معرفة ردود أفعال المجتمع التربوي حول تغيير معين في النظام التربوي أو في المحتوى أو في إدخال طرق ووسائل معينة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الاتجاه يتعلق بجوانب معرفية و سلوكية في تفاعل مع تغيرات البيئة ، لأن محيط الفرد يؤثر بصفة كبيرة على نمط تفكيره ونوعية سلوكه واتجاهاته وأرائه وبالتالي

فإن اتجاه الأستاذ يشكل ظاهرة معرفية تتأثر بذلك التغير لتعطي استجابة حول الإصلاح أو التجديد التربوي الذي يتعامل معه أثناء تأديته لمهامه .

إذن فدراستنا الرئيسية تتمحور حول الاطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة اتجاهاتهم وأرائهم حول الإصلاح التربوي الجاري بكل مستوياته ، أي هل تأخذ التغييرات والتجديدات التربوية بعين الاعتبار لأرائهم واحتياجاتهم الشخصية والوظيفية ، أم أن تلك التجديدات والتغييرات التربوية تستجيب فقط للاعتبارات المؤسساتية الرسمية .

و عليه يمكننا طرح السؤال المركزي التالي :

- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي ؟**

و للإجابة على هذا السؤال سنطرح الأسئلة الفرعية الآتية :

- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي ؟**
- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي ؟**
- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي؟**
- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي ؟**
- **ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي ؟**

ثانيا: أسباب اختيار موضوع الدراسة

لقد توفرت مجموعة من الأسباب الموضوعية والذاتية التي دفعت الطالب إلى اختيار هذا الموضوع من أجل الدراسة و البحث. حيث يمكن أن نصنفها إلى نوعين:

1- الأسباب الموضوعية :

لقد قام الطالب باختيار الإصلاح التربوي كموضوع لهذه الدراسة ، دون غيرها من القضايا لثلاثة أسباب رئيسية وهي :

السبب الأول: و يتمثل في أنّ الإصلاح التربوي اليوم ، أصبح ضرورة ملحة ، ومسؤولية تربوية اجتماعية يجب أن تتكاثف من أجلها جهود جميع الأطراف ، بما فيها جهود الباحثين الاجتماعيين .

السبب الثاني: ويتمثل في الاهتمام المتزايد الذي أولته الجزائر في السنوات الأخيرة لموضوع الإصلاح التربوي. حيث أصبح من بين أهم أولوياتها .

أما السبب الثالث: فيتمثل في أنّ موضوع الإصلاح التربوي يدخل ضمن دائرة الظواهر التربوية التي يهتم بها تخصص علم اجتماع التربية . حيث أنّ من أهم الشروط التي يجب أن تتوفر في إنجاز دراسة علمية جيدة ، هو اختيار الباحث لموضوع دراسة يكون ضمن مجال تخصصه .

- أنّ التعليم الثانوي مرحلة تعليمية مهمة وحساسة تعد التلاميذ بها للالتحاق إما بالتعليم الجامعي ، أو بعالم الشغل .
- لقد ركزت هذه الدراسة على الاتجاهات ، نظرا لتأثيرها البالغ على سلوكات الأساتذة ، حيث أنّ الاتجاهات التي يمتلكها الأفراد تجاه قضية معينة ، تمكننا من التنبؤ بسلوكاتهم في الميدان .
- لقلة الدراسات التي تناولت قياس اتجاهات مختلف الفئات التربوية والاجتماعية بما فيها فئة الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، وذلك حسب مجال اطلاع الطالب .

2 – الأسباب الذاتية :

وتتمثل الأسباب الذاتية في النقاط التالية :

- رغبة الطالب في دراسة الموضوع ، النابع من اهتمامه الشخصي بقطاع التربية والتعليم .
- رغبة الطالب للمساهمة في إبراز دور الأستاذ في أي عملية إصلاح تربوي تحدث .

ثالثا: أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أن الجزائر قد حاولت بكل إمكانياتها إتباع إصلاحات للقضاء على النقائص والمشاكل التي يتخبط فيها القطاع وهذا بدوره اثر على باقي القطاعات الحيوية الأخرى ، فالنظام التربوي له أهمية عظمى في النهوض بالأمم من الحسن إلى الأحسن وذلك بإحداث قفزات نوعية لتغيير حالها.

كما يكتسي هذا الموضوع أهمية معرفية وعلمية بالغة يمكن إيجازها في النقاط الآتية :

- ✓ التطرق إلى الإصلاح التربوي من الزاوية التربوية الاجتماعية .
- ✓ الكشف عن أهمية الدور الذي أوكل للمؤسسة التعليمية وخاصة أساتذة التعليم الثانوي في الإصلاح التربوي .
- ✓ معالجة موضوع هام يعتبر من أهم مداخل علم الاجتماع في تناول المشكلة التربوية .

رابعا: أهداف الدراسة :

لا بد أن تكون لأي دراسة علمية أهداف تطمح إلى تحقيقها وإلى الوصول إليها ، و ذلك من خلال الاستعانة بمختلف الأدوات المنهجية الملائمة لذلك . و سنحاول من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

1 – الأهداف العلمية :

تتمثل أهداف البحث في :

- o مقاربة موضوع الإصلاح التربوي سوسيولوجيا ، للإسهام في إثراء وتنمية التراث النظري لتخصص علم اجتماع التربية ، و بالتالي سد النقص المسجل في هذا الجانب .
- o الكشف عن مدى استجابة النظام التعليمي الجزائري لهيئة التدريس من خلال أساتذة مؤسسة التعليم الثانوي .

- الكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو كل من (المناهج و البيداغوجيا المطبقة و التكوين و التقويم ومكانة المهنة) للتعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التي يعرفها القطاع .
- الكشف عن واقع المنظومة التربوية التي تعيش تغيرات وإصلاحات متنوعة في مختلف المراحل ، كما سيتم الكشف عن خباياها والنزول إلى الميدان والتعرف عليه أكثر لمعرفة مدى تجاوب الهيئة التدريسية مع الإصلاحات المطبقة أخيرا.
- تحديد الصورة الحقيقية التي باشر القائمون على القطاع في إعطائها بعد الإصلاحات الأخيرة المطبقة وكذا رسم صورة عن واقعه بكل أمانة .
- معرفة مواطن القوة والضعف في إصلاحات المنظومة التربوية ومحاولة الخروج بحلول تكون دواء لما تعانيه المنظومة التربوية .
- معرفة رأي أهل القطاع عن واقع منظومتهم التربوية والإصلاحات المطبقة فيها .
- محاولة الوصول إلى تقديم بعض الاقتراحات العلمية في مجال الإصلاح التربوي عن طريق المؤسسة التعليمية و منها مؤسسة التعليم الثانوي .

2 – الأهداف العملية :

وتتمثل هذه الأهداف في :

- محاولة تطبيق المعلومات النظرية التي تتعلق بمنهجية إعداد الدراسات العلمية بطريقة سليمة وموضوعية.
- محاولة إثراء تخصص علم اجتماع التربية من خلال النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ، خاصة وأنّه تخصص أدرج حديثا في قسم علم الاجتماع التابع لجامعة منتوري قسنطينة.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة :

تحتاج كل دراسة إلى ضبط المفاهيم الأساسية التي تعبر بصورة دقيقة عن فحوى البحث ، لذا لا ينبغي تجاوز تحديدها تحت أي ظرف ، ومهما كان تخصص البحث خاصة في البحوث الاجتماعية وعملية التحديد هذه صعبة بسبب اختلاف الاتجاهات والمدارس ، وعليه يمكن القول أن المفاهيم هي بمثابة السكة التي يسير عليها الباحث للوصول إلى مبتغاه ، لذا لابد من تحديد المفاهيم المتعلقة بدراسته . ونعني بالمفهوم : " concept " الرأي أو مجموعة معتقدات حول شيء معين كما يمكن تعريفه بالاسم الذي يطلق على الأشياء التي هي من صنف واحد أو الذي يطلق على الصنف نفسه . **(عبد الهادي الجوهري ، 1998 : 221)** .

وهو بتعريف أدق" رمز يمثل فئة أو رتبة تم تجريدها وتشكيلها معرفيا من خبرة مر بها الشخص بشكل مباشر أو غير مباشر. **(سميرة أحمد السيد ،1997 : 37)** . وعليه فالمفهوم يأتي بعد خبرة مر بها الفرد حتى يتمكن من بلورته وجعله يعمم على عناصر الفئة .

وتبقى المفاهيم أهم ضابط للتحكم في الموضوع . ولا يمكن تجاوز تحديدها في أي بحث من البحوث الاجتماعية ، لأنها تمثل حلقة الوصل بين النظرية و الميدان ، زيادة على مساعدتها على إزالة أي لبس أو غموض قد

يعتري أهداف البحث ، و تحديدها يقربنا من الموضوعية أكثر للوصول إلى نتائج ذات مصداقية (**علي غربي ،2006 : 45–47)** . أما مفاهيم دراستنا فهي كالآتي :

1– الاتجاهـــات:

الاتجاه في اللغة : ورد في لسان العرب لابن منظور أن الاتجاه " هو التوجه والقصد نحو شيء معين " الاتجاه هو الوجه الذي تقصده " .

وشيء موجه . إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف .

الجهة والوجهة . الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده . (**ابن منظور ، 2000 ، مجلد15 : 161)** .

ويعرف المعجم الوجيز الاتجاهات بأنها مشتقة من اتجه ، وهي بمعنى حذا حذوه وسار على طريقه ، ويعرفها المعجم العربي الحديث (لاروس) بأن الاتجاه هو الإقبال على الشيء ، واتجه اتجاها اتخذ له رأيا (**بدر سهام ، 2002 : 126)** .

أما اصطلاحا : بالرغم من أنه لم يكن هناك اتفاق بين الباحثين والعلماء على تحديد معنى الاتجاه اصطلاحا بشكل دقيق ، إلا أن معظم التعريفات تشير إلى المعنى نفسه .

فقد عرفه جوردن ألبورت " الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي ، تنتظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة " **(طارق كمال ، 2006 : 165)** .

أما الأستاذ حامد عبد السلام زهران : يعرف الاتجاه بأنه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص ، أو مواقف أو أشياء أو موضوعات ، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " (**حامد عبد السلام زهران ، 2003 : 136)** .

أما معجم العلوم الاجتماعية : يعرف الاتجاه بأنه " تنظيم نفسي مستقر للعمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية لدى الفرد ، يساهم في تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة نحو الأشياء والأشخاص والمسميات المعنوية من حيث أن هذه الاستجابة بالإقبال أو النفور" **(نخبة من الأساتذة المصريين العرب ، 1997: 05)** .

و من التعاريف السابقة نستطيع صياغة التعريف الإجرائي التالي لاتجاه أستاذ التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي :**الاتجاه هو محصلة استجابات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي والتي تتشكل بفعل خبرة الأستاذ وتفاعله معها بحيث تكون قادرة على تحريك الأستاذ وتوجيهه لاتخاذ موقف التأييد أو الرفض منها ، كما يعرف إجرائيا أيضا بأن الاتجاه نحو الإصلاح التربوي هو ما يقيسه مقياس الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي المستخدم في هذا البحث من خلال استجابات الأستاذ على عبارات المقياس المعد لهذا الغرض .**

2– التعليم الثانـــوي :

يمثل مرحلة من مراحل ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة ، عميقة التأثير فـــي تكوينهم و في إعدادهم للحياة ، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بحياة مملوءة بالوظيفية والعضوية الفعالة في المجتمع **(محمد الفالوقي ،**

رمضان القذافي ،1997 : 107) . و تأتي المرحلة الثانوية التي تستمر الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد مرحلة التعليم المتوسط مباشرة ، و تتوج بحصول التلميذ على شهادة البكالوريا إن نجح في امتحانها .

- **تعريف الأستاذ :**

تعريف **أحمد بن دانية :** يعرف الأستاذ بأنه " السلطة المعطية للمعرفة والفارضة للنظام والملقية للعملية التربوية والمحرك الأساسي لها " . (**أحمد مسعودان ، 1999 : 70**) .

تعريف **رابح تركي :** " يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسية هي تربية التلاميذ وتعليمهم ، وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعان وأهداف إلى عقولهم وقلوبهم "(**رابح تركي ، 1990 : 113**) .

تعريف **المبروك أحمد** وزملائه : عرف الأستاذ بأنه " الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم ؛ وهو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة " (**أحمد مسعودان ، 1999 : 71**) .

من خلال التعاريف السابقة تبين لنا أن الأستاذ هو ذلك الشخص الذي يقود العملية التربوية ، خاصة تأدية واجباته الأساسية داخل القسم الدراسي .

إجرائيا : أستاذ التعليم الثانوي :

الأستاذ هو الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا وأكاديميا لممارسة أدواره المختلفة ، والمتمثلة في تقديم المعارف والمعلومات والخبرات للتلميذ وفقا للمنهاج التربوي ، من أجل إعدادهم إعدادا مناسبا لممارسة الحياة .

3 – الإصـــلاح التربوي :

لغة : الإصلاح : نقيض الإفساد ، وأصلح الشيء بعد فساده : أقامه.(**ابن منظور ،2000، مجلد 8 : 267**) .

جاء في منجد اللغة والآداب والعلوم : أصلح الشيء : أي أحسنه ، وأصلح بينهم : وفق بينهم .(**منجد اللغة والآداب والعلوم ،1999 : 45)** .

إصلاح:إعداد وتنظيم بطريقة مناسبة ولائقة ، بعناية تامة ، " إصلاح نظم " إزالة خللها ، تغيير نظام قصد تعديله وتقويم ما فيه من نقص واعوجاج وتطهيره من الفساد .(**المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،2001 : 848**).

أما اصطلاحا : الإصلاح التربوي هو محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها . (**عبد القادر فضيل ، 2009 : 63**) .

الإصلاح التربوي مصطلح شائع في الأوساط التربوية ويشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي ، أو في جزء منه ، نحو الأحسن ، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية وسياسية واقتصادية . بل إن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الإصلاح التربوي الحقيقي بذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع .(**حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 9**) .

أما **التعريف الإجرائي** فيكون كالتالي: **الإصلاح التربوي هو التغيير الشامل في بنية النظام التربوي ، على المستوى الكبير، أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية ، في السياسة التعليمية ، التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى ، والفرصة التعليمية ، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم ، في نظام التعليم لبلد ما. (محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ،1997 : 107) .**

4- المنهـــاج :

لغة : جاء في لسان العرب طريق نهج بين واضح ، و أنهج الطريق و ضح و استبان و صار نهجا واضحا و النهج الطريق المستقيم و المنهاج الطريق الواضح و المنهاج كالمنهج.(**ابن منظور، 2000 : 387)** .

واصطلاحا : عرفه أحمد حسين اللقاني على أنه "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها و التي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها ، و هذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ ، و قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية ، و يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية و قابلة للتطبيق و التأثير" . **(أحمد حسين اللقاني ، 1995 : 40)** .

وهناك من عرفه بأنه" كل شيء، ينظم الحياة المدرسية،في الدخول والخروج من المدرسة ، في الجلوس و نوع الأقسام التي تعد بيئة تشكل جزء من شخصية التلميذ، ينهل منها المعرفة، والفضاء الذي يمرح فيها لتزيد من إدماجه داخل المؤسسات الاجتماعية ، فتزيد من دافعيته وقوته وفعاليته" **(علي بوعناقة،بلقاسم سلاطنية :185).**

أما التعريف الإجرائي : **المنهاج يمثل مجموع الخبرات التربوية و الأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها التلاميذ داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك التلاميذ نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية .**

5- التقويم :

لغة:يعرف التقويم بأنه التعديل وإزالة الاعوجاج كما ورد في لسان العرب.(**ابن منظور،2000 ، م 5 : 192).**

أما القاموس المحيط للفيروز أبادي فذكر : قومته ،عدلته فهو قويم ومستقيم .(**الفيروز أبادي ، د س ن، 95)**

و: تعني كلمة التقويم في دلالتها اللغوية : تقدير الشيء أو إعطائه قيمة ما ، أو الحكم عليه و إصلاح اعوجاجه ، كما تعني الوزن و التقدير و القياس .

وفي اصطلاح علوم التربية فإن التقويم هو تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ ، و تحديد نقاط الضعف و القوة ، ثم العمل على إصلاح هذا الضعف كما يقصد به الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس ، و الوسائل التعليمية ، و المناهج الدراسية ، والتقويم عملية شاملة و هادفة مستمرة تشتمل على القياس و التشخيص و إصدار الأحكام للوصول إلى اقتراح العلاج الملائم للتصحيح و تعديل مسار العملية التربوية و تحسين نتائجها .

أما **التعريف الاصطلاحي** للتقويم فهو يشمل كل العمليات التي تستهدف إعداد ، تطبيق وتصحيح مختلف الأساليب التقويمية المستعملة لغرض الحكم على مدى حدوث التقدم في العملية التعليمية والقيام بإصدار أحكام نهائية ، مما يسمح بتعزيز الايجابيات والقيام بتعديل وتصحيح السلبيات.(**عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، 1994 ، 120).**

التعريف الإجرائي : التقويم هو عملية استخدام البيانات و المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو

قرارات ، فهو يتطلب إذا الحصول على معلومات بالقياس ، و بالتالي وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات ، و اتخاذ الحكم بشأن العلاقة بين نتائج القياس و المحك .

6 – التكوين :

يعرف بأنه " يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية وإلى إظهار المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين والسلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان " . (**خالد طه الأحمد ، 2005 : 25**).

من خلال التعريف يتبين أن التكوين يمس الفرد في عدة مستويات : معرفية ، مهارية ، وسلوكية .

التكوين أثناء الخدمة :

يعرف **اصطلاحا** بأنه:كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين بناء على الأهداف المحققة ، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج ، وينتهي أخيرا إلى تقويم البرنامج لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين، والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية اللاحقة .(**خالد طه الأحمد ، 2005 : 25**).

وإجرائيا : هو التكوين الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي من تاريخ تثبيتهم في مناصبهم إلى يوم تقاعدهم، فهو يدوم طيلة الحياة المهنية ، الهدف منه تحسين المستوى وتجديد المعلومات وتمكين الأستاذ من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية و مستجداتها .

برامج التكوين أثناء الخدمة: يعرفه أحمد حسين اللقاني بقوله :" أنها البرامج التي تعد لفئة معينة أثناء ممارستها للمهنة دون تركها للعمل ، تتيح فيها الفرصة للدارسين لتنمية معلوماتهم ورفع مستويات أدائهم للمهنة ، وتتم فيها الدراسة عن طريق ورشات العمل والزيارات وغيرها من الأساليب ".(**أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، 1999 : 48**).

7– بيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

كلمة بيداغوجية ، كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما : **Peda** وتعني الطفل ، و**Gogie** وتعني علم ، أي علم وفن تربية الطفل ، وعند جمع المقطعين **Pédagogie** يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل .(**إكزافيي روجيرس ، 2006 : 07**) .

أما كلمة مقاربة ، الذي يقابله المصطلح اللاتيني **Approche** ، فإن معناه ، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها ، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان . كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما .

الكفاءة لغة : ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن " كفاه الشيء ، يكفي كفاية : استغنى به عن غيره ، فهو كاف ، كفي " ، والكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف ، ومنه الكفاءة في الزواج ، وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ، ومالها وغير ذلك ، والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصريفه ، وهي كلمة مولدة . (**محمد الصالح حثروبي ، 2002 : 42**) .

ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني **Competentia** وتعني العلاقة ، وتقابلها في الفرنسية **Compétence** ، فالمقصود به هو مجموع المعارف ، والقدرات والمهارات المدمجة ، ذات وضعية دالة ، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة ، وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة .

أما **اصطلاحا** : الكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد : معارف ، قدرات ، مهارات ، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل ، وتنفيذ نشاطات ، وإنجاز أعمال.**(محمد الصالح حثروبي، 2002: 43).**

8 – الوضعية – المشكلة :

الوضعية : هي مجموعة ظروف ، شبكة أحداث حيث يلتمس الشخص النشط معطيات ينظمها بشكل منسجم تمكنه من تنمية تصور لمهمة .

المشكل : هو الظرف حيث لا يستطيع المتعلم أن يتقدم في الوضعية بدون أن يقوم بخطة للبحث ، و التعلم لإيجاد العناصر التي تنقصه لمعالجة الوضعية .

واصطلاحا : هي الوضعية التي يستعملها المعلم ، لجعل تلاميذه يبحثون ، وتتميز بتسيير خاص للقسم ، وتقترح لإثارة تعلم معارف جديدة . ومن جهة أخرى ، فإن المشكلات التي يطرحها ليست تطبيقات ، بل هي مشكلات للتعلم ، وظيفتها الرئيسية ، إثارة الرغبة في البحث عند التلميذ ، أو إعطاؤه الفرصة ليتعلم كيف يبحث ، ومن ثمّ فهي تسمح له بأن يستعمل معارف سابقة لفهم العمل المطلوب منه ليشرع في إجراء للحل ، مع جعله يكتشف حدود معارفه .

و إجرائيا : هي بمثابة مهمة ملموسة يتم إنجازها بتوفر بعض الشروط ، ويفترض في حلها أن يتجاوز المتعلم عددا من العوائق . وهي إحدى أدوات البيداغوجية القائمة على البناء الشخصي للمعارف . **(إكزافيي روجيرس ، 2006 :17– 19)** .

سادسا: الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الباحث للعديد من مصادر البحث تمكن من جمع عدد من الدراسات – على قلتها– لها صلة بموضوع هذه الدراسة . و سنعمد إلى عرضها فيما يأتي :

1 : الدراسة الأولى :

وهي رسالة لنيل شهادة الماجستير بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد خيضر بسكرة ، للسنة الجامعية 2005 / 2006 . من إعداد أحلام مرابطي. تحت إشراف الأستاذ الدكتور: بلقاسم سلاطنية . بعنوان **واقع المنظومة التربوية الجزائرية** – دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة – .

و قد حاولت من خلالها الباحثة الإجابة على السؤال المركزي التالي :

ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة ؟

وتندرج تحته جملة من الأسئلة الفرعية المحددة له :

- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس أكثر يسرا بعد تطبيق الإصلاحات ؟

- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة ؟
- هل المناهج الدراسية الجديدة لعبت دورا في تغيير في طريقة الدرس المعتمدة ؟
- هل الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية قد وفرت وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية ؟

و قد اعتمدت الباحثة **المنهج الوصفي** ، حيث تقول " انطلاقا من اعتبارات عدة فرضها موضوع البحث علينا ، ومن الأهداف التي وضعت والمبنية أساسا على الدراسة النقدية التحليلية التي نحن بصدد إعدادها وجدنا أن أنسب أسلوب نعتمده في الدراسة هو المنهج الوصفي ...

و تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم المتوسط ومعلمي التعليم الابتدائي لمدينة بسكرة ، تكونت عينة الدراسة من : أساتذة التعليم المتوسط وعددهم (**134**) أستاذ ، و معلمي المدرسة الابتدائية وعددهم (**108**) معلم . كما تنوعت أدوات جمع البيانات بين الملاحظة والمقابلة والاستبيان .

و قد توصلت الدراسة إلى أن أي تغيير في المنظومة التربوية الجزائرية نحو الأحسن يتطلب جملة من العناصر ندرجها ضمن توصيات الدراسة والتي هي بالصياغة التالية :

- التقليل من الاكتظاظ التي تشهده الأقسام الدراسية ، فهو يعد من اكبر معوقات للعملية التربوية داخل المدرسة الأساسية .
- رفع المستوى المهني للمعلم وذلك بتكثيف الدورات التكوينية أو ما يعرف بالرسكلة .
- إعطاء قيمة للمدرس الجزائري وذلك بتحسين ظروفه المادية .
- إشراك كل المدرسين الجزائريين بكل القرارات والرجوع إلى خبرتهم عند كل تغيير .
- إعادة النظر في تكوين المدرسين خريجي الجامعة ، خاصة الأقسام العلمية .
- توفير الوسائل عندما يشرع في تطبيق أي تغيير .
- إعطاء الإدارة المدرسية لإفراد يتحلون بروح المسؤولية والكثير من الضمير المهني .

نسجل تشابــه بين هذه الدراســة و هذا البحث ، من حيث تناولهــا لدور المنهاج المدرسي و طريقة التدريس المعتمدة في المناهج الجديدة ، تقدم نتائج التلميذ ، مدى توفر وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة ؟

2 : الدراسة الثانية :

وجاءت تحت عنوان : **المنظومة التربوية الجزائرية والتنمية** : دراسة ميدانية لمعرفة تأثير المنظومة التربوية على التنمية ، وهي للطالب عبد الباسط هويدي من جامعة محمد خيضر ببسكرة استكمالا لنيل درجة الماجستير في علم اجتماع التنمية .

والدراسة تتألف من شقين شق نظري ضم ثلاث فصول استعرض فيها الطالب جميع مراحل تطور المنظومة التربوية ، كان انتقاله بين الفصول من العام إلى الخاص كما بين أهم المشاريع الإصلاحية المطبقة على المنظومة التربوية وقطاع الاقتصاد الممول لجميع القطاعات في الجزائر .

والشق الأخر ميداني يحتوي على فصلين عرض فيهما الطالب جميع خطوات الدراسة الميدانية لتختم الدراسة بنتائج الدراسة وأهم التوصيات .

وكانت إشكالية الدراسة تدور حول إيجاد السبل الكفيلة لجعل المنظومة التربوية الجزائرية قادرة على تحريك عجلة التنمية ، فالعلاقة بين المنظومة التربوية والتنمية علاقة طردية فإذا فشلت الأولى فسيكون الفشل نصيب الثانية لا محالة والعكس صحيح . واختار الباحث دراسة المشروع التنموي الجزائري بالموازاة مع مشاريع المنظومة التربوية وتمتد هذه الدراسة والمقسمة على مرحلتين ،

مرحلة المخططات التنموية (1967 – 1989) ومرحلة الإصلاحات (1990 – 2004) .

أما التساؤل الرئيس لها فهو :كيف أن التذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية وقصورها على تزويد قطاعات التنمية بموارد بشرية كافية كما ونوعا انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري ككل مما جعله يتميز بعدة اضطرابات وإختلالات .

كما تحتوي الدراسة على جملة من الفروض أهمها:

الفرضية الرئيسة :أن التذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية وقصورها على تزويد قطاعات التنمية بموارد بشرية كافية كما ونوعا انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري ككل مما جعله يتميز بعدة اضطرابات واختلالات .

أما الفرضيات الجزئية فهي : **الفرضية الأولى:** هناك عدم توافق بين منجزات المنظومة التربوية ومتطلبات التنمية في الجزائر منذ الاستقلال مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري ويتجلى ذلك في : * الانفصام التام بين المنظومة التربوية وباقي قطاعات التنمية .

*عدم التوافق بين الاختصاصات الموجودة في الجامعة من جهة ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى .

الفرضية الثانية : يعتبر النظام التعليمي في أي بلد الممون الأساسي بالموارد البشرية لجميع القطاعات والتي تسهم في تحقيق المشروع التنموي ، ولكن الجزائر رغم جهودها المبذولة في قطاع التربية والتعليم إلا أن نسبة الاستعانة بالكفاءات والمهارات العلمية في كافة القطاعات ما تزال جد منخفضة وبالتالي لم تسهم المنظومة التربوية بالقدر الكافي في توفير الإطارات الفنية اللازمة في مختلف القطاعات.

الفرضية الثالثة :أن إهمال دور التعليم العالي والبحث العلمي والتعليم التقني والتكوين المهني، كان عائقا أساسيا يحول دون تفعيل دور المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية .

الفرضية الرابعة :إن عدم استقرار المناهج والبرامج التعليمية نتيجة الإصلاحات العديدة والمتكررة، غير الهادفة في كثير من الأحيان و كذا الإعتمادات المالية المتدنية ، كل ذلك أسهم في ضعف مردود

المنظومة التربوية ويتجلى عدم الاستقرار في :الإصلاحات المتكررة ومناهج وبرامج التعليم والإعتمادات المالية المتدنية .

أما المنهج المعتمد فهو **المنهج الوصفي** الذي سمح بوصف مختلف مشاريع إصلاح المنظومة التربوية ، كما سمح بمعرفة مدى تأثير كل من هذه المشاريع على التنمية في الجزائر.

مع استخدام الأدوات التالية :المقابلة مع إطارات ونواب ، وتوزيع استمارة على المبحوثين و بها 32 سؤالا، أما عينة الدراسة فكانت عينة غير عشوائية حصصية ، أخذ من مجتمع البحث والمقدر عدد أفراده 2704 ما نسبته 7.39 % وهم إطارات في الدولة وأساتذة جامعيون، أي هم من يشتغل في مناصب تنفيذية في القطاعات الموجودة في ولاية الوادي .

وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1/ هناك عدم توافق بين ما حققته المنظومة التربوية وما تطلبته التنمية في الجزائر منذ الاستقلال مما انعكس سلبا على المشروع التنموي ويظهر ذلك في :عدم وصول المنظومة التربوية إلى أهدافها وعدم وجود توافق بين الاختصاصات ومتطلبات سوق العمل ، معظم الإطارات لا تستعمل رصيدها المعرفي الدراسي .

2/ انخفاض نسبة الاستعانة بالكفاءات والمهارات العلمية في كافة القطاعات، فالمنظومة التربوية لم تسهم في توفير الإطارات الفنية اللازمة.

3/ إن إهمال دور التعليم العالي والبحث العلمي والتعليم التقني ، والتكوين المهني ، كان عائقا أساسيا حال دون تفعيل المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية .

4/ إن عدم استقرار المنظومة التربوية نتيجة الإصلاحات العديدة والمتكررة ، غير الهادفة في كثير من الأحيان كانت عائقا أساسيا حال دون تفعيل المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية .

5/ إن الإهدار التربوي والإهدار المادي عبر العديد من السنوات، متمثلا في (هجرة الأدمغة ، التسرب المدرسي، الفشل الدراسي، تكرار السنة، الإهدار المادي، الإهدار في التجهيزات...) ، كان من بين الأسباب التي أضعفت كاهل الدولة مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري .

فهذه الدراسة تتشابه مع هذا البحث من حيث مناقشتها للإصلاحات المتكررة للمنظومة لتربوية ، وقد استفاد الباحث منها في المعالجة التاريخية لصيرورة المنظومة التربوية .

3 : الدراسة الثالثة :

وهي موسومة بعنوان ، **استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة** – دراسة ميدانية بثانويات دائرة عين أزال ولاية سطيف– للطالب نويوة صالح ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور : رحال غربي محمد الهادي ، مذكرة تخرج استكمالا لنيل درجة الماجستير في علوم التربية للسنة الجامعية 2009/2008 جامعة الحاج لخضر باتنة . تناول من خلالها الإشكالية التالية :

الاطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة آرائهم حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونه خلال مسارهم المهني من خلال معرفة ما إذا كانوا فاعلين ناشطين في إجراءات التكوين المستمر أي هل تأخذ برامج التكوين المقدمة بعين الاعتبار لآرائهم واحتياجاتهم الشخصية والوظيفية .

و قد حاول من خلالها الباحث الإجابة على الأسئلة التالية :

- ✓ هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟
- ✓ هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟
- ✓ هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية طرق وأساليب التقويم المعتمدة في برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟

و قد وضع لذلك الفرضيات التالية :

الفرضية العامة : هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه :

أما الفرضيات الإجرائية :

الفرضية الإجرائية الأولى :

تختلف أراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه.

الفرضية الإجرائية الثانية :

تختلف أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية طرق وأساليب التقويم المعتمدة في برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه .

و قد اعتمد الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** ، حيث يقول " ولما كان هدف البحث الذي نقوم به هو معرفة آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى فعالية برامج التكوين الذي يتلقونه مسارهم المهني ، فإن ذلك يستدعي منا استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح بوصف المشكلة المراد دراستها وتحليلها علميا ومنطقيا ...

و تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من (**110**) أستاذ تعليم ثانوي . واستخدم في هذا البحث المقابلة و الاستبيان كأدوات لجمع البيانات .

و قد توصلت الدراسة إلى :

- إشراك الأساتذة في تحديد مضامين برامج دورات التكوين ؛ وهذا من اجل الحرص خاصة على انتقاء مواضيع ذات علاقة بحاجات هؤلاء الأساتذة من معارف عملية ذات علاقة بممارستهم اليومية للمهنة.
- فيما يخص البرمجة ؛ نرى من المهم التكثيف من دورات التكوين المستمر وذلك من خلال تخصيص حيز من التوقيت الأسبوعي للأساتذة من اجل التكوين أو حتى استغلال أيام العطل لبرمجة تربصات .
- لاحظنا أيضا أن قلة دورات التكوين أثناء الخدمة راجع في جانب منه إلى قلة المؤطرين ؛ حيث توكل هذه المهمة إلى المفتشين الذين لا يمكنهم بأي حال من الأحوال تغطية أو توفير تكوين يهدف إلى الرفع

من كفاءة وفعالية أداء الأساتذة من جهة ، ويشمل كافة أساتذة مقاطعتهم التي تضم في العادة عدة ولايات من جهة أخرى ، وعليه فإننا نعتقد أن الاستعانة بخبراء أو أساتذة متخصصين في الميدان شأنه أن يساهم في تدارك العجز.

- سجلنا في عدة مواضيع أنه ينبغي تجاوز الأساليب التكوينية المعمول بها حاليا والمتمثلة في مجرد التلقين لمعارف ومعلومات يبدو أن أساتذة التعليم الثانوي بحكم تكوينهم العالي على اطلاع بها ، وضرورة العمل والتفكير في انتهاج طرق أخرى تشجع على تنمية التفكير الإبتكاري لدى هؤلاء الأساتذة ، وعلى هذا الأساس فإننا نعتقد أن التنويع في الأنشطة والأساليب التكوينية قد يكون مفيدا في هذا الاتجاه مثل تفعيل دور الاجتماعات التنسيقية لأساتذة المواد داخل المؤسسات التربوية ذاتها ، أو على الأقل اللجوء إلى أسلوب ملاحظة الأستاذ في وضعيات التدريس حقيقية ومن ثم تقييم تحصيله لموضوع التكوين المعني أو أيضا تشجيع وتثمين المبادرات الشخصية .
- من أجل مراقبة مدى تحقيق التكوين لأهدافه ومن ثم اعتماد إجراءات التعديل والتصحيح المناسبة ، فإننا نرى أن التركيز على دور المتابعة الميدانية لعمل الأساتذة وتكثيفها من شأنه أن يمد كل من المؤطرين والأساتذة بتغذية راجعة حول مدى تطبيق التوصيات المنبثقة عن دورات التكوين والوقوف على المشاكل التي قد تعوق تطبيقها والتعرف على الاستراتيجيات الواجب اعتمادها للتغلب عليها .

ومنه نصل إلى نقاط التشابه و الاختلاف مع بحثنا هذا ، حيث تتشابه بتناولها لموضوع اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة ، في حين في بحثنا هذا سنتطرق إلى المناهج الجديدة والبيداغوجيا المبنية عليها والتقويم والمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم ، و بناء عليه فهذه الدراسة تمثل جزء من بحثنا . و قد استفاد الباحث من هذه الدراسة في تصميم استمارة البحث انطلاقا من توصياتها .

4 : الدراسة الرابعة :

وكانت بعنوان : **الأبعاد التربوية لرسالة أساتذة التعليم الثانوي** ، من إعداد الطالب لوشن حسين ، جامعة منتوري قسطينة قسم علم الاجتماع تحت إشراف الدكتور فيلالي صالح للسنة الجامعية **1996/1995** و تناولت الإشكالية التالية :

ما هي الأبعاد التربوية للرسالة الموكلة لأساتذة التعليم الثانوي العام والتقني ؟

و قد وضع لذلك الفرضيات التالية :

– التكوين المتكامل الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي يزيد بدوره في كفاءتهم التربوية والتعليمية لبلوغ أبعاد الرسالة الموكلة إليهم .

– حداثة مناهج وطرق التعليم الثانوي وشموليتها والتحكم في استعمالها من طرف الأساتذة هو ما يساعد على تقدمهم في ممارسة الرسالة الموكلة إليهم وبلوغ أبعادها التربوية .

– الاستخدام الجيد للوسائل والأجهزة الموجودة بمدارس التعليم الثانوي وإتقان صيانتها يساعد الأساتذة على تأدية رسالتهم وتحقيق أبعادها التربوية .

– الانسجام الذي يحدث بين الأفراد في وسط مدارس التعليم الثانوي والتفاعل الايجابي للتلاميذ مع الأحداث المدرسية يشجع الأساتذة على الاهتمام بتأدية رسالتهم للوصول إلى أبعادها التربوية .

– نجاعة العمل الذي يقوم به أساتذة التعليم الثانوي يمكنهم من تحقيق البعد التربوي والتعليمي والتنظيمي والخلقي والاجتماعي للرسالة الموكلة إليهم .

و قد اعتمد الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** ، حيث يقول " ما دام العمل التربوي يقوم به أساتذة التعليم الثانوي تحكمه عدة عوامل ومن بينها طبيعة التكوين التربوي ، ونوع المناهج والبرامج والطرق والوسائل والأجهزة المستخدمة في العملية التعليمية .. وبهذه الكيفية يصبح مؤكدا انه لا غنى لنا ونحن نتناول الأبعاد التربوية لرسالة أساتذة التعليم الثانوي من اعتماد المنهج الوصفي التحليلي .

و تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من (**379**) أستاذ تعليم ثانوي من أربع ثانويات بمدينة باتنة . واستخدم في هذا البحث الملاحظة و المقابلة والاستمارة كأدوات لجمع البيانات .

نتائج الدراسة:

- ❖ أهم الجوانب التي تم التركيز عليها أثناء فترة التكوين الأولي هو الجانب المعرفي حيث استوعب الأساتذة في هذه المرحلة مختلف الخبرات الإنسانية والقضايا الفكرية الذي أهلهم إلى تحمل مسؤولية الرسالة الموكلة إليهم حاليا .
- ❖ اتفق أغلبية الأساتذة على أن المناهج الحالية تكاد تكون قديمة وضيقة مما استدعى اعتماد أسلوب الخبرة والمتمثلة في نقل المعارف البشرية .
- ❖ امتلاك الأساتذة الخبرة العلمية والتقنية التي تؤهلهم لتوظيف الأجهزة المعدة للفعل التربوي والتعليمي رغم النقص في توفر هذه الوسائل والأجهزة بالثانويات و المتاقن .
- ❖ يتصور اغلب الأساتذة أن العلاقات الاجتماعية التي يسهمون في تشكيلها تبقى دائما حسنة .

إن هذه الدراسة تتشابه مع هذا البحث ، في كونها تطلعت إلى معرفة أراء أساتذة التعليم الثانوي والتقني حول المناهج وطرق التعليم و التكوين والوسائل والأجهزة المعدة للفعل التربوي، وهي محاور تعرض لها هذا البحث.

5 : الدراسة الخامسة :

وهي رسالة لنيل شهادة الماجستير بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية ، للسنة الجامعية 1990 / 1991.من إعداد مهدي أحمد الطاهر، تحت إشراف الدكتورين محمد سلامة آدم وعبدالله أحمد الدوغان . بعنوان : **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات** – دراسة ميدانية بكلية التربية – .

و قد حاول من خلالها الباحث الإجابة على السؤال المركزي التالي :

- ما هي اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس ؟

وتندرج تحته جملة من الأسئلة الفرعية المحددة له :

- ما هي اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس باختلاف التخصصات الدراسية ؟

- ما هي اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس باختلاف المستوى الدراسي ؟

و قد اعتمد الباحث **المنهج الوصفي** ، والذي يعنى بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره ، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ، ومن ثم تحليلها وتفسيرها ...

حدود الدراسة

و تمثل مجتمع الدراسة في طلاب كلية التربية ، وتكونت عينة الدراسة من : طلاب كلية التربية بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم وعددهم (**700**) طالب بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، وتم بناء أداة لقياس الاتجاهات شملت المحاور التالية : النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس ،النظرة نحو الصفات الشخصية للمدرس ، نظرة المجتمع لمهنة التعليم .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى اختلاف التخصصات العلمية للطلاب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى اختلاف المستى الدراسي للطالب .

أما توصيات الدراسة الخاصة بمهنة التدريس:

- ضرورة رفع مستوى المدرس العلمي والثقافي والاقتصادي ليتغير نظرة المجتمع للمدرس وترجع النظرة التي فقدها المجتمع، كونه هو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقيه وإصلاحه . من خلال إبراز دوره في إصلاح وتطور المجتمع من خلال أجهزة الإعلام والصحف والمجلات.

- إشراك المدرس في اخذ رأيه في وضع المناهج أو الاستفادة من خبراته في مجاله كمدرس وفي المجال التربوي بشكل عام .واعتباره كمستشار ميداني واقعي أفضل من الخبير أو المنظر المثالي.

- ضرورة متابعة وتقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء الأهداف المرسومة لها، وبصورة مستمرة، وصولا إلى صيغ أفضل في تحقيق الأهداف.

- الاهتمام بوضع المدرس الاقتصادي وذلك بمساواته مع أقرانه في المهن الأخرى، حتى تحقق له حياة اقتصادية، كي يتحقق له فيها الاستقرار النفسي الذي ينشا عن معاناته من مثل هذه المشكلات، والذي يساعد منذ البداية على الشعور بأنه ليس أقل من الآخرين، مما يؤدي إلى زيادة الدافع للانجاز والابتكار وتحقيق تحصيلا عاليا.

-وضع البرامج الخاصة بمشكلات المدرسين في وسائل الإعلام وكذلك تنقل من خلاله ما يستجد من خبرات ومعلومات جديدة .

- ضرورة أن تعقد الندوات والمحاضرات السنوية والفصلية والأسبوعية دوريا وذلك لاطلاعهم عما يستجد في مجال التدريس ومجال تخصصاتهم وان تضبط عملية الحضور في كل الأحوال بضوابط لكي تؤدي ثمارها بالشكل الصحيح .

- القيام بالبحوث باستمرار للوصول لأفضل الأساليب الواقعية التي تصلح لعملية التدريس باختلاف المناطق والإفراد للوصول قدر الإمكان للمكانة العلمية التي تناسب المجتمع المسلم.

- ضرورة أن ترتبط العلاوات السنوية بتقرير الكفاية من حيث إمكانياته العلمية ومشاركاته الفعلية في الأنشطة الهادفة والاهتمام بعمله بشكل عام وبطلابه بشكل خاص.

- دورات مستمرة لاطلاعهم على المستجدات الخاصة بعملية التدريس بشكل عام وكذلك ما يستجد في مجال تخصصاتهم للرفع من مستوى المدرس أمام طلابه وأمام أفراد المجتمع .

استفاد الباحث من هذه الدراسة في تصميم استمارة البحث انطلاقا من توصياتها ، وفي الجانب الميداني للبحث خاصة من التحليل الكمي باستخدام الأساليب الإحصائية المشار إليها في البحث .

6 : الدراسة السادسة :

وهي رسالة لنيل شهادة الماجستير بقسم علم الاجتماع بجامعة منتوري قسنطينة ، للسنة الجامعية 2009/ 2010.من إعداد الطالبة بوالهوشات نجاح ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور رابح كعباش.بعنوان **:اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث**– دراسة ميدانية بثانويات مدينة قسنطينة – .

و قد حاولت من خلالها الإجابة على السؤال المركزي التالي :

- **ما هي طبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث ؟**

حيث أنّ الإجابة على هذا التساؤل الرئيسي تقتضي بالضرورة إثارة الأسئلة الفرعية التالية :

- **ما هي طبيعة المعلومات و المعارف التي يمتلكها المتمدرسون في التعليم الثانوي عن مشكلات التلوث؟**
- **ما هي طبيعة الاستجابات الشعورية للمتمدرسين في التعليم الثانوي نحو مظاهر مشكلات التلوث؟**
- **ما هي طبيعة الاستعدادات السلوكية للمتمدرسين في التعليم الثانوي نحو المشاركة في حماية البيئة من مشكلات التلوث؟**
- **هل تختلف طبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث حسب متغيّر الجنس؟**
- **هل تختلف طبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث حسب متغيّر نوع الشعب الدراسية؟**
- **ما هو أكثر العوامل مساهمة في تكوين اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث ؟**

و قد اعتمدت الباحثة **المنهج الوصفي** في هذه الدراسة دون غيره من المناهج لأنّه الأكثر ملائمة لطبيعة موضوعها، الذي ستقوم فيه الطالبة بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بطبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث، وذلك من خلال تركيزها على جمع البيانات الميدانية التي توضّح

طبيعة استجاباتهم المعرفية والشعورية وطبيعة استعداداتهم السلوكية نحو قضية حماية البيئة من مشكلات التلوث، لتقوم بعد ذلك بتحليل وتفسير هذه البيانات الميدانية التي تمّكنها في الأخير من التعرّف على طبيعة الاتجاهات البيئية لدى هذه الفئة من المتمدرسين في ضوء متغيّري : الجنس و نوع الشعب الدراسية، مستعينة في ذلك بالأدوات المنهجية الملائمة لهذا المنهج والمتمثلة في: الملاحظة ، والمقابلة ، واستمارة قياس الاتجاه .

و مجتمع هذه الدراسة يتكون من **2086** متمدرس و متمدرسة موّزعين على السنوات الدراسية الثلاثة ، و نظرا لاستحالة إجراء مسح شامل لجميع أفراد مجتمع هذه الدراسة بسبب ضيّق الوقت فقد تمّ اللجوء إلى العينة القصدية ليصبح عدد أفراد عينة هذه الدراسة **600** متمدرس ومتمدرسة ، والمتمثلين أساسا في المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي ، ولأنّ هذا العدد الكبير من المتمدرسين لا يسمح للطالبة بإجراء مسح شامل له في ظل محدودية الإمكانيات المادية و الزمانية المتاحة ، فقد أخذت نسبة **20%** من الحجم الكلي له ، لتصبح عينة هذه الدراسة متكوّنة من **120 متمدرس و متمدرسة** . وتم إعداد و بناء أداة استمارة **لقياس الاتجاهات البيئية** .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- يمتلك المتمدرسون في التعليم الثانوي معلومات ومعارف صحيحة عن مشكلات التلوث ، ولكن بقدر غير كافي .
- لدى المتمدرسين في التعليم الثانوي استجابات شعورية سلبية تجاه مظاهر مشكلات التلوث .
- لدى المتمدرسين في التعليم الثانوي استعدادات سلوكية سلبية نحو المشاركة في حماية البيئة من مشكلات التلوث .
- تختلف طبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث حسب متغيّر الجنس .
- لا تختلف طبيعة اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث حسب متغيّر نوع الشعب الدراسية .
- لا يعتبر المحتوى البيئي للمناهج الدراسية أكثر العوامل مساهمة في تكوين اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث .

أما توصيات الدراسة فكانت :

1 : ضرورة تدعيم المواضيع البيئية المدمجة في محتوى المناهج الدراسية للتعليم الثانوي بنشاطات ميدانية .

2 : ضرورة اهتمام الجمعيات البيئية المحلية بنشر الوعي البيئي في الوسط المدرسي .

3: ضرورة إجراء دورات تكوينية في مجال التربية البيئية لجميع الفاعلين في العملية التعليمية والتربوية.

4 : تكثيف حملات التحسيس والتوعيّة بأهمية التصدي للمشكلات التي تعاني منها البيئة الطبيعية بصفة عامة والتصدي لمشكلات التلوث بصفة خاصة.

5 : ضرورة مساهمة المسجد في تحسيس أفراد المجتمع بما فيهم المتمدرسين في التعليم الثانوي بأهمية الحفاظ على مكونات البيئة الطبيعية .

6: ضرورة السهر على تطبيق القوانين المتعلقة بحماية مختلف مكونات البيئة الطبيعية بصرامة لكي نضمن على الأقل الحد من تفاقم حدّة مشكلات التلوث.

استفاد الباحث من هذه الدراسة خاصة تصميم الجانب الميداني وذلك بعد التنسيق الدوري واللقاءات المستمرة بين الطالب والطالبة ، وقد تم إنجاز الجانب الميداني للبحث الإطار المنهجي والميداني للدراسة (الفصل الخامس والسادس والسابع) مع التحليل الكيفي و الكمي باستخدام الأساليب الإحصائية المشار إليها في هذه الدراسة وغيرها ، و الفضل الكبير يعود للطالبة ومذكرتها في انجاز وإتمام هذه الدراسة .

خلاصة :

من خلال استعراضنا لهذه الدراسات وتحديد نقاط التشابه و الاختلاف بينها و بين هذا البحث ، نخلص إلى تأكيدها جميعا على ضرورة الاهتمام بمكونات العملية التعليمية . و خاصة أهمية ودور المدرس في العملية التربوية . فقد أكدت الدراسات على أهمية إشراك الأستاذ في إعداد المناهج وبرامج التكوين أثناء الخدمة ، و ضرورة جاهزية الأساتذة لأي إصلاح أو تغيير في النظام التربوي ، ومن جانب آخر نلاحظ مدى مساعدتها لنا في بناء الإشكالية واستنباط الأسئلة الفرعية للدراسة ، واستخدام الأساليب الإحصائية ، وكيفية إعداد الجانب الميداني للدراسة ، وبناء الجداول الإحصائية وتحليلها .

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد

أولا:مفهوم الاتجاهات

ثانيا: طبيعة الاتجاهات

ثالثا: مكونات الاتجاهات

رابعا: خصائص الاتجاهات

خامسا: أهمية الاتجاهات

سادسا: وظائف الاتجاهات

سابعا: أنواع الاتجاهات

ثامنا: عوامل تكوين الاتجاهات

تاسعا: مراحل تكوين الاتجاهات

عاشرا: طرق قياس الاتجاهات

حادي عشر: تعديل الاتجاهات

ثاني عشر:النظريات المفسرة للاتجاهات

ثالث عشر : العلاقة بين الاتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى

خلاصة

تمهيـــد

تحتل الاتجاهات مكانا هاما في تحديد سلوك الأفراد تجاه بعضهم البعض ، فهي تؤثر في إدراكهم للمواقف والأحداث التي تربطهم بالآخرين ، وفي حكمهم على تلك المواقف ، كما أنها تؤثر في الكفاءة والدافعية لعمل شيء ما ، بل توجههم نحو اختيار الفلسفات التي سيعيشون وفقها في المجتمع .

لقد اعتبر علماء الدراسات السلوكية والنفسية الاتجاه أنه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي ، بل لقد ذهب البعض إلى اعتباره أنه هو الميدان الوحيد لذلك العلم ، لأن جميع الظواهر النفسية والسلوكية ، بسيطة كانت أم مركبة ، خاصة أو عامة ، تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى " الاتجاه النفسي " ، بالإضافة إلى أن القيم والاهتمامات تؤثر بشكل واضح و فعال على هذا السلوك . وقد ذهب علماء النفس الاجتماعي تأكيدا على قيمة الاتجاهات وأهميتها ، إلى الاعتقاد بأن معرفة اتجاهات الفرد من الأمور الاجتماعية ، تيسر التنبؤ بسلوكه نحوها ، وتوجه الكيفية التي نسلك بموجبها نحوه .

لم يتفق العلماء والباحثون حول تعريف واحد لمصطلح الاتجاهات ، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات النظر المتطرقة له ، مما نتج عنه تعريفات كثيرة ومختلفة ، ونظرا للمكانة التي يحتلها موضوع الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي ، وعلم النفس التربوي ، رأينا ضرورة توضيح هذا المفهوم بذكر بعض تعريفاته ، والتعرض إلى جوانبه ، حيث تناولنا طبيعة و مكونات الاتجاه ، خصائص وأهمية ووظائف وأنواع الاتجاه ، إضافة إلى طرق تكوينه وتغييره ، والطرق المتبعة في قياسه ، والنظريات المفسرة له ، وأخيرا العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى .

أولا: مفهوم الاتجاهات Attitudes

تلعب الاتجاهات دورا محوريا في حياة الإنسان ، فلا يمكن أن يكون هناك إنسان بغير اتجاهات معينة يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها ، وتتحول نتيجة استقرارها وثباتها في داخله إلى مكون من مكونات شخصيته ، واتجاهات أخرى قد يرفضها ، وثالثة قد لا يتحمس لها ولا يؤمن بها ، ويمكن أن لا تحتل عنده أي اهتمام أو تهيؤ نفسي .

وعلى الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه ، وتصور طبيعته ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث التي تناولت دراسة الاتجاهات ، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوما اجتماعيا ، وآخرون يعتبرونه مفهوما تربويا نفسيا . ومن جهة أخرى فإن أغلب الباحثين يتفقون على أن الاتجاهات مكتسبة ، فهي تتكون نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة ، بحيث تحدد نوعية أو شكل الاتجاه اجتماعيا أو تربويا أو نفسيا .

" يمكن القول بأن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي والأمريكي المعاصر. فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية والنظرية المنشورة " " ألبورت " . **(أحمد أوزي ، 1986 : 11)** .

❖ **الاتجاه كظاهرة نفسية اجتماعية**

لقد كان الفيلسوف الانجليزي "هيربرت سبنسر" (**H .Spencer**) أول من استخدم مصطلح الاتجاهات عام 1862 ، حيث قال: " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل ، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه"**(خليل عبد الرحمان المعايطة ، 2000 : 161)**.

ويستخدم مصطلح الاتجاهات النفسية ، كترجمة عربية لاصطلاح " attitude " في اللغة الانجليزية ، وهذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية " aptus " وتعني" adaptedness " ومعناها " التوافق " وكلمة" attitude " عبارة عن حالة " ذاتية أو عقلية للتأهب والاستعداد للعمل " . **(طلعت حسن عبد الرحيم، 1981 : 43)** .

لا يوجد تعريف موحد لمفهوم الاتجاهات النفسية ، وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى بالاتجاه إلا أنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح ، إذ أن معظمها يصب في أن الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر و الإدراكات والمعتقدات حول موضوع ما ، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع .

فقد أورد " ألبورت "(**ALLPORT ; 1935**) ستة أو سبعة عشر تعريفا لمفهوم الاتجاه ، وهو يقترح تلخيصها في أن الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي نشأت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مرت بالإنسان ، وهو يؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به. **(صلاح مخيمر ، عبده ميخائيل رزق ، 1960 : 147)** .

وكثرة التعاريف لا تمس طبيعة الاتجاهات لأن كل باحث نظر إليه من زاوية مما يدل على خصوبة هذا الموضوع .

وقد تعددت تعريفات الاتجاه حيث لا يوجد تعريف واحد محدد يعترف به جميع المشتغلين في الميدان ، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره والذي يزال يحوز القبول لدى غالبية المختصين وهو تعريف **جوردن ألبورت** " الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي ، تنتظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة "**(طارق كمال ، 2006 : 165)** .

كما يرى جوردن ألبورت أن " الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب ، والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان ، ويؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد إزاء جميع المواقف والموضوعات التي يتصل بها " **(عباس محمود عوض ، 1980 : 27).**

ومعنى هذا أن الاتجاه حالة استعداد عقلي وعصبي تكونت خلال تجارب الفرد ، وخبراته السابقة وتجاربه التي مر بها في حياته ، وبالتالي يؤثر الاتجاه في السلوكات المختلفة التي يقوم بها الفرد .

ثرستون THURSTON : يعرف الاتجاه بأنه " تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين " **(كامل محمد عويضة ، 1966 : 114).**

هنا يعني مفهوم الاتجاه ميل الشخص لشيء معين أو موضوع ما ، أو الابتعاد عنه والنفور منه ، وبالتالي يقوم الإنسان بسلوكات تعبر عن ميله ، واتجاهاته المختلفة .

حامد عبد السلام زهران : يعرف الاتجاه بأنه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص ، أو مواقف أو أشياء أو موضوعات ، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة "

(حامد عبد السلام زهران ، 2003 : 136) .

من خلال تعريف عبد السلام زهران للاتجاهات نجد أنه يعتبر الاتجاه استعدادا داخليا نفسيا وعصبيا للفرد ، كما يكون مكتسبا ؛ يتعلق بالموضوع من ناحية القبول أو الرفض وهذا هو الذي يستثير الإجابة .

بوجاردس BOGARDUS يعرفه بأنه : " الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها ، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة ، تبعا لانجذابه لها ، أو نفوره منها " **(محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون ، 1982 : 50)** .

الاتجاه عند بوجاردس هو ميل الفرد تجاه موضوع معين سواء كان قريبا منه أو بعيدا بالسلب أو الإيجاب متأثرا بمعايير المجتمع ، والاتجاهات عنده تتكون عند الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي ينتمي إليها ، سواء المادية أو اللامادية ، فيمنحها صفة السلبية أو الإيجابية حسب طبيعة تقبله لها أو نفوره منها .

عبد السلام عبد الغفار : يعرف الاتجاه بقوله " يشير الاتجاه إلى ما بين الاستجابة من اتفاق و اتساق يسمح لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المواقف ، أو الموضوعات الاجتماعية المعينة " **(عبد الرحمان محمد عيسوي ، 1974 : 194)** .

إن الاتجاهات بالنسبة لـــ عبد السلام عبد الغفار تتكون عند الفرد عندما تنسجم طرق الاستجابة وتنظم نحو المواقف المختلفة من الحياة الاجتماعية .

كامبل KAMBLE : الاتجاهات عند كامبل هي " ذلك الترابط الرصين لاستجابة الفرد بالنسبة لمجموعة من المشكلات الاجتماعية " (**عبد الرحمان محمد عيسوي ، 1974 : 195**) .

الاتجاه عند كامبل هو عبارة عن استجابة معينة تأتي من قبل الفرد تجاه موقف من المواقف ، ويكون للفرد اتجاه إذا كانت استجابته لموضوع ما متشابهة في أوقات مختلفة .

كرتش وكرتشفيلد KRTCH AND CRUTCHFILD : يعرفان الاتجاهات بأنها " تكوين دائم من الدوافع والإدراك والانفعالات والعمليات المعرفية وذلك بالنسبة لبعض نواحي عالم الفرد " **(محمود السيد أبو النيل ، 1975 : 248**) .

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الاتجاهات : هي عوامل نفسية منسجمة مع البيئة حيث تؤثر وتتأثر بها ، مما يعني أن تكوين الاتجاهات عند الفرد مكتسبة من خلال المواضيع والمؤثرات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد .

معجم العلوم الاجتماعية : يعرف الاتجاه بأنه " تنظيم نفسي مستقر للعمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية لدى الفرد ، يساهم في تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة نحو الأشياء والأشخاص والمسميات المعنوية من حيث أن هذه الاستجابة بالإقبال أو النفور" **(نخبة من الأساتذة المصريين العرب ، 1997: 05**) .

من خلال هذا التعريف فإن الاتجاه هو ذلك التنظيم النفسي للعمليات العقلية و الوجدانية لدى الفرد ، والتي توجه استجابة الفرد تجاه موضوع معين ؛ سواء كانت هذه الاستجابة سلبية أو إيجابية .

أما **نيوكمب Neocomb** فيقول في تعريفه للاتجاه " ليس الاتجاه استجابة ولكنه ميل ثابت إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين ، ويقيم مفهوم الاتجاه علاقة بين الفرد وبين أي مظهر من مظاهر بيئته له قيمة سلبية أو ايجابية بالنسبة له " **(محمود السيد أبو النيل ، 1975: 348**) .

أما **ميشيل أرجايل Michael Argyle** فيعرف الاتجاه بأنه الميل أو السلوك أو التفكير بطريقة متعددة إزاء أناس آخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز ، ويواصل قائلا : لقد اعتقد الباحثون لفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وانه ذو بعد واحد ولكنهم الآن يوقنون أنه ليس كذلك ، وأنه ذو بناء مركب ، ويتكون من ثلاثة عناصر هي الشعور والسلوك والتفكير **(عبد السلام الشيخ ، 1992 : 166**) .

ويعرفه **معجم المصطلحات التربوية** بأنه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة ، سواء أكانت بالرفض أم الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات **(أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، 1999 : 365**) .

من خلال المفاهيم السابقة المختلفة التي ذكرها لفيف من العلماء يمكن لنا أن نقسمها عدة أقسام .

القسم الأول: تركز تلك التعريفات على أن الاتجاه حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول .

القسم الثاني : الاتجاه في هذا القسم مفهوم يشتق من واقع الاستجابات وليس كما منفصلا ولا قوة بذاتها .

القسم الثالث : الاتجاه في هذا القسم هو ميل مركب عند الفرد للاستجابة بأسلوب ثابت نسبيا إزاء الموضوعات الاجتماعية المرغوب فيها أو المرغوب عنها ، معتمدين في تفسير السلوك على الأخذ بقوى داخلية دافعة للسلوك سواء كان استعدادا أو ميلا .

القسم الرابع : نرى عدد آخر من العلماء يحددون المفهوم الأساسي للاتجاه نحو موضوع معين بأنه محصلة قوة المعتقدات والجانب التقويمي لهذه المعتقدات ، ويقصد بالتقييم الأخذ بنظام تفضيل له وحدتان(جيد – رديء) وذلك بالرجوع إلى خاصية الموضوع .

ومن خلال العرض السابق للآراء المختلفة للعلماء عن الاتجاهات توصلنا إلى تبني التعريف الآتي : " **الاتجاه هو مفهوم ثابت نسبيا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض ، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به** " .

وبالنظر للتعريف الإجرائي السابق نجد أن عبارة " مفهوم ثابت نسبيا " ، تشير إلى أن الاتجاه لا يمكن وصفه بأنه جامد في ثبوته أو أنه أيضا متغير باستمرار من لحظة إلى أخرى ، وإنما هو ثابت نسبيا والثبات النسبي للاتجاه يعني إمكانية تغييره أو تعديله وهو أمر مهم وحيوي في الدراسات النفسية والاجتماعية .

كما أن عبارة " درجة استجابة الشخص وسلوكه " تعني وتشير إلى عنصر من أهم عناصر التعريف الإجرائي حيث إن المقصود بالتعريف الإجرائي هو محاولة تفسير مدلول أي مفهوم تفسيرا ينقله حيث الوجود والواقع ، وما يمكن أن نلاحظه أو نشاهده أو نقيسه أو نتحكم فيه بالنسبة لجوانب هذا المفهوم .

وكلمة " درجة " تعني النسبية وهي تحمل في ثناياها أن الاتجاه يمكن قياسه وإعطاؤه درجة ، وعبارة " استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع معين ما إيجابا أو سلبا " تعني أن الاتجاه يمثل متصلا يمتد بين طرفين متقابلين هما التأييد التام أو الرفض التام لموضوع معين ، وأنه كلما تعددت الخيارات وزادت درجة المتصل فإن ذلك يتيح فرصة أكبر لقياس جوانب دقيقة وتحديدها بطريقة قد يصعب أحيانا تحديدها إذا كانت الإجابة تقتصر على موافق أو رافض ، غير أن هذا التعدد قد يكون السبب الرئيسي في عدم دقة النتائج نظرا للحيرة والمعاناة التي يجدها المفحوص في تحديد الإجابة أو الاختيار الذي يريده نظرا لعملية التشتت الحادث لديه من جراء التعدد في الاختيار عندما يكون بصدد الإجابة على تساؤل ما .

وكلمة " التفاعل " تشير إلى أن العناصر التي يتكون منها الاتجاه وهي لا تعمل منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تعمل في تفاعل دينامي بين بعضها البعض من جهة وبينها وبين الموضوعات التي ترتبط بها من جهة أخرى . كذلك تشير عبارة " مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية " إلى العناصر والجوانب التي يتكون منها الاتجاه ، فالاتجاه يتكون من عدد من الجوانب هي :" الجانب المعرفي " والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وخبراته ، " الجانب الوجداني " (الشعوري) حيث يتأثر الاتجاه

بالتعزيز والتدعيم النفسي للفرد ، و " الجانب السلوكي " (النزوعي) والذي يمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الآخرين .

وهناك من أضاف جانبا آخر من الجوانب المكونة للاتجاه ، وهو " الجانب الاجتماعي " إلا أن الجانب السلوكي أعم وأشمل من الجانب الاجتماعي ، حيث أن الاتجاه يوجه سلوك الفرد توجيها (عقليا) معرفيا (ووجدانيا) شعوريا وبالتالي ينشأ الجانب الاجتماعي من التفاعل بين السلوك العقلي (السلوك الموجه بواسطة العقل) من الفرد لنفسه فينتج التفاعل الاجتماعي مع المحيطين به والذين تدور حولهم هذه المعارف والمشاعر والأفكار .

كما يمكن للطالب أن يعرف اتجاه الأساتذة نحو الإصلاح التربوي بأنه " **هو استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبيا لدى أستاذ التعليم الثانوي والذي يحدد سلوكه واستجاباته نحو الإصلاح التربوي سواء بالقبول أو الرفض والذي ينعكس بدوره على مدى تقبل الأستاذ أو مدى رفضه للإصلاح التربوي المطبق** " ، وهو ما تحدده الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على القبول والاتجاه الايجابي نحو الإصلاح التربوي ، بينما تدل الدرجة المنخفضة عن الرفض والاتجاه السلبي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

ثانيا: طبيعة الاتجاهات

إن إدراكنا لأي موقف وحكمنا عليه ، ينبع من مفاهيمنا ومعتقداتنا وقيمنا التي اكتسبناها خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم ضمن الثقافة التي ننتمي لها .

هذه القيم والمفاهيم والمعتقدات هي التي تشكل إطار المرجع الذي يكونه الفرد ، وعلى أساسه يتم الحكم على الأشياء والمواقف ... وتكتسب الحقائق معاني وتفسيرات ... فالعناصر التي يدركها الفرد في أي موقف ، إنما يدركها في علاقة مع شيء ما،ومهما كان هذا الشيء،فإنه يشكل إطارا مرجعيا لإدراك هذه العناصر، فعندما نتصور بيتا على أنه صغير،أو طعاما أنه رديء، فذلك يتم بناء على أسس مستويات معينة من الحجم والرداءة ، هذه المستويات المختلفة تكون أطر المرجع التي نقيم عليها أحكامنا، وهذه الأحكام بدورها تحدد اتجاهات السلوك فيما بعد،فإذا حكمنا على بيت بأنه صغير فإننا لا نسكن فيه...مثلا(**محمد لبيب النجيحي ، 1981 : 121) .**

والاتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية ، أو اتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة . والمكونات الرئيسية للاتجاهات هي الأفكار، والمعتقدات ، والمشاعر أو الانفعالات ، والنزعات إلى رد الفعل. ويمكننا القول بأن الاتجاه قد يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة متسقة مع موضوع الاتجاه .**(لامبرت وآخرون ، 1989 : 113) .**

ومادمنا نكتسب مفاهيمنا من ثقافتنا ، أو ثقافة المجموعة التي ننتمي إليها ، ومادامت الصورة التي نفرضها على الواقع ليست صورة حقيقية تماما للعالم الخارجي ، فإن البيئة الرمزية للراشد تكون نتاجا لحياة المجموعة

.انه تركيب جديد خاص ينبني على حاجاتنا وحاجات مجموعتنا (**أ براون ترجمة السيد محمد خيري ، سمير نجم ، محمد الزيادي ، 1968 : 174**) .

إن كل جماعة توجه أعضاءها شعوريا ولاشعوريا ، لأن يعملوا على تحقيق الأهداف التي تبدوا ضرورية في الموقف الذي تحتله الجماعة ، فيتوقع من الفرد أن يسلك بطريقة خاصة في علاقته بالأفراد الآخرين ، أو بالمواقف المعينة...وتدل هذه الاستجابات الخاصة على الاتجاهات (**أ براون ترجمة السيد محمد خيري ، سمير نجم ، محمد الزيادي ، 1968 : 177**) .

وتشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة . وأن أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها سينطوي على تبسيط مخل بهذه الطبيعة . ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون إخلال بها هي أن ننظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها **(عبد المجيد نشواتي ، 1987 : 471**) .

" وتنشأ اتجاهاتنا خلال التعامل مع بيئاتنا الاجتماعية والتوافق معها. وبمجرد تكون الاتجاهات فإنها تضفي النظام على أسلوب ردود الأفعال وتيسر التوافق الاجتماعي . وفي المراحل الأولى لنمو الاتجاه ، يمكن أن تتعدل مكوناته من إجراء التجارب الجديدة . ولكن في مرحلة تالية قد تصبح الاتجاهات غير مرنة ونمطية **. (لامبرت وآخرون ، 1989 : 113– 114) .**

والاتجاهات قد تكون نوعية ، كخوف الطفل من الحيوانات ، أو عامة كموقف الرجل من عمل المرأة ، وهى هنا تسمى سمة . كما أنها قد تكون موجبة كالحب والتحبيذ ، أو سالبة كالكراهية والنفور، نحو شخص أو موضوع ، وهنا نسميها التعصب . ومن الاتجاهات ما يكون مختلفاً في مفهومه لدى أصحابه ، فقد يكون لكل فرد مفهومه الخاص عن موضوع الاتجاه رغم وحدة موضوع الاتجاه . والاتجاه يتكون عند تكامل خبرات الفرد ومن ثم يتحدد تحديداً واضحا وهو بذلك يتميز عن غيره من الاتجاهات . وعنصر التقليد ، والإيحاء عاملان هامان في تكوينه . على أن التقليد أهم العوامل وأسبقها في تكون الاتجاه عند الطفل(**عباس محمود عوض ،1980 : 87**) .

وقد لا يكون الفرد على وعي كامل بكل اتجاهاته ، ولا يعي أيضا التأثير الضخم الذي تمارسه الاتجاهات على سلوكه الاجتماعي. فإذا نشأ لدى فرد ما اتجاه قوى سلبي أو إيجابي نحو موضوع معين ، فإنه ينظر إلي أي فعل يصدر تجاه أو حول هذا الموضوع بطريقة متميزة . وبالمثل فعندما يتبين أن شخصا تعرفنا به حديثا له نفس آرائنا تجاه قضايا اجتماعية متنوعة ، فإننا نستطيع أن نحس بنمو مشاعر حسنة تجاهه (**لامبرت وآخرون ، 1989 : 114**) .

وترتبط الاتجاهات الإيجابية المتكونة عند الأفراد نحو ظاهرة معينة بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما ينعكس على سلوكياتهم التي تتصف بالتصدي والدفاع عنها وحمايتها والدعوة لها واستقطاب الآخرين للوقوف في صفها . وتتصف الاتجاهات السلبية المتكونة عند الأفراد نحو ظاهرة معينة برفض ونبذ كل ما يتعلق

بها من جميع جوانبها جملة وتفصيلاً ، مما ينعكس على سلوكياتهم والتي تبدو في مناهضتهم لها والتشهير بها والدعوة ضدها واستقطاب الآخرين لمحاربتها (**ماهر محمود عمر ، 1999: 220 -221)** .

و ليس بالضرورة أن تكون الاتجاهات السلبية هي الاتجاهات الخاطئة فربما يكون اتجاهنا سلبيا نحو ظاهرة معينة تظهر وتنتشر في المجتمع الغربي ، ويكون هذا الاتجاه السلبي هو الاتجاه الصحيح بالنسبة لمجتمعاتنا العربية بالرغم من أنه وصف بأنه اتجاه سلبي وليس إيجابي من قبل الغرب ، والعكس صحيح . وبهذا يمكن القول بأن الاتجاه الإيجابي معناه الميل والتأييد لموضوع معين بغض النظر عما إذا كان هذا الموضوع صحيحاً أو غير صحيح ، ولكن بمجرد أن تكون لدى الفرد رغبة في قبول هذا الموضوع فإن اتجاهه الشخصي نحوه يوصف بالإيجابية . مثلاً اتجاه الناس نحو شراء كل ما هو مستورد ، مهما كان نوعه ، وترك ما هو محلي . في حقيقة الأمر هذا الاتجاه خاطئ ولكن بمجرد ميل مجموعه من الناس نحوه أصبح اتجاهاً إيجابياً بالنسبة للموضوع نفسه بغض النظر عن التقييم الفعلي لهذا الموضوع وما قد يكون له من فائدة تعود على الفرد والمجتمع . وتجدر الإشارة إلي أن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته ، ولكنه يدفع نحو السلوك. وفي بعض الأحيان لا يدل السلوك الظاهري على اتجاه الفرد الحقيقي . ذلك أن العوامل الاجتماعية قد تجعل الفرد يحجم عن التعبير الصريح عن اتجاهه الحقيقي إزاء الموضوعات الشائكة . كذلك يجب أن نميز بين الاتجاه والعاطفة ، فالاتجاه أكثر عمومية وشمولاً . فبينما تقتصر العاطفة على الجانب الشعوري الوجداني ، فإن الاتجاه يشمل جوانب عقلية ومعرفية وسلوكية . **(عبد الرحمان محمد عيسوي، 1984 : 45)** .

ثالثا : مكونات الاتجاهات

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة ، وأنه ذو بعد واحد ، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه ، والتي أكدت نتائجها انه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكونات ، بل وأكدوا وجوب اتساق هذه المكونات لدى الفرد حتى يتجنب صاحبه الشعور بالقلق **(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 : 47)** .

وهذه المكونات هي :

1/ المكون المعرفي :

وهو يعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه ، ويتضمن المعارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الاتجاه ، وهو الذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وهو عبارة عن مجموع الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي آلت إلى الفرد عن طريق النقل أو التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة ، وهو ما يؤمن به الفرد من آراء ووجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في إعداده وتهيئته وتأهبه للاستجابة لها ، وتقويمها في المواقف و الظروف المتشابهة بنفس التفكير النمطي المبني على معرفته المسبقة بها . فإذا كان الاتجاه يعني تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتضمن عادة بعض العمليات العقلية كالفهم والاستدلال والحكم. **(أحمد بلقيس ، توفيق مرعي ، 1982: 343).**

2/ المكون العاطفي(الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري) :

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة ، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره ، ويتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الإقبال أو الإحجام ، وبدرجة التحبيذ أو النفور بالنسبة لموضوع الاتجاه .

ولكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه ، حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية . **(يوسف قطامي ، 1989: 164).**

3/ المكون السلوكي (مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل):

هو الذي يمثل الوجهة الخارجية له ، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين ، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل عل قبوله او رفضه بناء على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني ، فالاتجاه يرتبط بالسلوك حيث يعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد ، فالاتجاهات تنبئ بشكل قوي بالسلوك عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الاتجاه ويعبرون عن اتجاهاتهم بشكل متكرر، مما يحدث ثباتا في الاتجاه ، وهو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين ، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشيء وعاطفته وانفعاله نحو هذا الشيء ، ولذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف ، فعندما تتكامل جوانب الإدراك وأبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعد في تكوين العاطفة أو الانفعال يقوم الفرد بالسلوك أو تقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك .**(عبد المجيد نشواتي ، 1988 : 472)، (فاروق عبد الفتاح موسى ، 1983 : 267- 268).**

ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي والوجداني ، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو موضوع الاتجاه .

ويرى الطالب بأن المكون السلوكي هو المكون الذي يتضمن مجموعة من الأنماط والاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المشاعر والانفعالات إيجابا أو سلبا وتوجه سلوك الفرد وتدفعه لأن يسلك على نحو ايجابي عندما يمتلك اتجاهات ايجابية نحو بعض المواضيع ، وتدفعه لأن يسلك على نحو سلبي إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحو موضوع ما .

وفي الواقع فإن مكونات الاتجاه هذه تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي يرتبط بعضها بالفرد وبعضها الآخر بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ، فالجانب أو المكون السلوكي مثلا يتأثر بضوابط التنشئة الاجتماعية وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية ، والمكون المعرفي للاتجاه يتأثر بالبراهين و الحجج التي يقدمها

أهل الخبرة والرأي والعلماء ووسائل الإعلام المختلفة ، وكذلك يتأثر المكون الانفعالي للاتجاه عندما يتخذ التعصب اتجاها عاطفيا .

وعلى الرغم من اختلاف معدلات نمو هذه المكونات في المراحل العمرية ، إلا أنها مرتبطة ببعضها البعض، كما أن اغلب الباحثين يميلون إلى مبدأ التكامل بين هذه المكونات .

4/ العلاقة بين مكونات الاتجاه :

تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة ومنها البيئة بمفهومها الواسع سواء الأسرة والمدرسة والمجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة فالاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال التفاعل الاجتماعي وكذلك النظم الدينية والأخلاقية بالإضافة إلى التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة (**خليل عبدالرحمان المعايطة ، 2000 : 163**) .

1.4 : اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها :

القوة هنا تعني شدة الاتجاه وتكون مكونات الاتجاه قوية أو ضعيفة في كل نوع من الأنواع الثلاثة على الوجه التالي :

المكونات المعرفية : تكون على درجة كبيرة من القوة إذا كانت معلومات الشخص صاحب الاتجاه عن موضوع اتجاهه معلومات تجعل هذا الموضوع في نظره جيدا جدا أو تجعله رديئا جدا وبين هذين القطبين درجات من الجودة والرداءة .

المكونات الوجدانية : تكون قوية إذا كانت تحمل طاقة وجدانية ايجابية للغاية أو طاقة وجدانية سلبية للغاية نحو موضوع الاتجاه ، فيكون إقبال تام على هذا الموضوع وحب له أو نفور تام منه وكراهية له . وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف .

المكونات العملية : تكون قوية إذا كان استعداد الشخص صاحب الاتجاه استعدادا إما للقيام بعمل يساعد موضوع اتجاهه أو يحميه أو إذا كان استعداد الشخص استعدادا تاما للأضرار بهذا الموضوع ومحاربته وتحطيمه وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف. (**خليل عبدالرحمان المعايطة ، 2000 : 164**) .

2.4 : اتساق مكونات الاتجاه من حيث تعدد عناصرها :

يظهر تعدد عناصر كل نوع من أنواع مكونات الاتجاه على الوجه التالي :

المكونات المعرفية : يختلف عدد عناصرها من أقل معلومات يحصلها الشخص عن شيء حتى يستطيع أن يميز بينه وبين الأشياء الأخرى ، إلى الإلمام إلماما تاما شاملا بهذا الشيء ، وتكوين مجموعة من المعتقدات والأفكار عنه .

المكونات الوجدانية : تختلف بالنسبة لعدد عناصرها من عاطفة ايجابية أو سلبية نحو موضوع الاتجاه إلى مجموعة كبيرة من المشاعر إزاء هذا الموضوع ، فقد يشعر الشخص بالصداقة والحنو والاحترام و الإعجاب نحو شخص بينما يشعر بمجرد ميل نحو شخص آخر .

المكونات العملية : تختلف من حيث عدد عناصرها من مجرد الاستعداد العملي لمساعدة الموضوع أو مهاجمته إلى مجموعة كبيرة من الاستعدادات العملية نحو هذا الموضوع ، فالشخص الذي يحمل اتجاه تأييد للعرب في موقفهم من إسرائيل ، قد يكون عنده استعداد لمساعدة العرب معنويا وماديا وقد يحارب مدافعا عن قضيتهم ، كما قد لا يكون عنده من الاستعداد العملي غير التأييد بالكلام .

والخلاصة أن الأنواع الثلاثة لمكونات الاتجاه مترابطة إلى حد بعيد وأن كل واحد منها يعمل بطريقة خاصة ويؤدي وظيفة خاصة تقدم معلومات تساعدنا على فهم الاتجاهات.(**خليل عبدالرحمان المعايطة ،2000: 165).**

رابعا : خصائص الاتجاهات

تتميز الاتجاهات النفسية بعدد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي كما يراها (**خليل عبدالرحمان المعايطة ، 2000 : 162) ، (يوسف قطامي ، 1989 : 163) ، (عبد الرحمان محمد عيسوي ، 1974 :190)، (إبراهيم عيد ، 2000 : 121) ، (أحمد بلقيس و توفيق مرعي ، 1982 :337) ، (محمد عبد الحليم منسي ، 1991 : 208)**

- أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال ما يواجهه الفرد من خبرات و أنشطة ومواقف ، فهو ليس سمة فطرية موروثة دائما وإنما هو ميل مكتسب .
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها .
- تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد مع ما يواجهه من موضوعات البيئة ، أي الاتجاه علاقة بين الفرد والموضوع .
- تختلف الاتجاهات من حيث قوة الثبات ومدى التغيير، فالاتجاه يتميز بالثبات لمدة زمنية طويلة .
- الاتجاه أكثر عمومية وشمولية ، يشتمل على جوانب عقلية معرفية وإدراكية وسلوكية متعددة.
- تعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية ؛ يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد ، ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له .
- تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام أو الايجابية ، فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبية أو السلبية ، فتجعله يتجنبها ويرغب عنها .
- الاتجاه صورة من صور تحكم الفرد في ما يواجهه .
- للاتجاه خصائص انفعالية حيث استجابات الفرد التي تعبر عن اتجاه إما أن يتبعها سرور أو ارتياح وإما أن يتبعها ضيق ويتبع ذلك إما سلوك إقبال (لمشاعر الحب) أو سلوك تجنب (لمشاعر الكراهية) .
- معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد تجاه الموضوعات والأشياء .
- الاتجاه النفسي يعبر عن مشاعر ذاتية أكثر منه مشاعر موضوعية تجاه ما يواجهه .
- الاتجاه النفسي قد يكون محددا بعناصر أو موضوعات أو يأخذ صفة التعميم .

- الاتجاه النفسي قابل للملاحظة والقياس والتقدير بأدوات وأساليب مختلفة .
- بعض الاتجاهات تظهر في سلوكيات الأفراد لاشعورية مثل سقطات اللسان وبعضها تظهر في سلوكيات الفرد الشعورية مثل الألفاظ والكلمات الخاضعة للضبط .
- تتسم الاتجاهات نحو الأشياء والموضوعات بصفة الثبات النسبي وهي خاضعة للتعديل والتغيير تحت ظروف التعلم .
- الاتجاهات قابلة لأن تكون سلبية أو ايجابية أو محايدة وتتجه دائما بين هذين الطرفين .
- الاتجاهات ديناميكية أي أنها تحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنظم حوله .
- الاتجاهات قد تكون قوية أو ضعيفة نحو شيء أو موضوع معين ، وقوة الاتجاه النفسي ومقاومته للتغيير يرجع إلى : زيادة درجة وضوح معالمه عند الفرد ، وعندما تكون له قيمة كبيرة في تكوين معتقدات الفرد وشخصيته .
- تختلف الاتجاهات النفسية من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فمنها ما هو واضح المعالم ، ومنها ما هو غامض ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية .

من خلال هذه الخصائص التي تم ذكرها ، نلاحظ بأنها متنوعة ومتعددة بتنوع مجالات الحياة الاجتماعية ، والتربوية ، والاقتصادية ، والسياسية ، غير أنها تصب في معنى واحد ، وهي أن الاتجاه يكتسبه الفرد في حياته اليومية ؛ سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، مما يعني أن للاتجاهات أهمية كبرى في تكوين شخصية الفرد .

خامسا : أهمية الاتجاهات

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة ، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها ، وإضعاف الاتجاهات المعوقة ، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو عالمه .

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها ، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا سلوكية روتينية متكررة ، ويسهل التنبؤ بها ، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا للحياة الاجتماعية .

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضا . **(صالح محمد علي أبو جادو ، 1998 : 217).**

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته ، حيث يقوم بتوجيه سلوكه على نحو معين في البيئة التي يعيش فيها ، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك . **(عبدالمجيد منصور، زكريا الشربيني ، إسماعيل الفقي ، 2001: 225).**

وتحتل دراسة الاتجاهات في علم النفس الحديث أهمية كبيرة لما لها من قدرة على توجيه السلوك والتنبؤ به . فهي تعمل على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية والإدراكية والدافعية لتتبلور في موقف ما على شكل سلوك ، فالاتجاه ييسر للفرد القدرة على التعامل مع الأشياء أو الموضوعات على نحو متسق يجمع ما لديه من خبرات متنوعة في مجموعات منظمة .

لقد لقي موضوع الاتجاهات إقبالا كبيرا من طرف العلماء والباحثين ؛ خاصة في مجال علم النفس الاجتماعي ، والسياسي ، وسبر الآراء ، وذلك يرجع إلى طبيعة مجال الدراسة ، كدراسة علماء النفس مثلا اتجاهات الأفراد نحو مجموعة من المواضيع ، أو معرفة السياسيين اتجاهات الأفراد نحو النظام السائد وغيرها ...، ولهذا فلموضوع الاتجاهات أهمية كبيرة تتمثل في ما يلي :

- استخدام الاتجاهات في مجالات واسعة : حيث تهتم عدة فروع معرفية بدراسة الاتجاهات وتوظيف النتائج في مختلف المجالات كالدعاية التجارية مثل الإشهار حول منتج معين ، وكذا في المجال السياسي مثل معرفة اتجاهات الأفراد نحو الانتخابات ، ومجال علم النفس في العمل والتنظيم وكذا علم الاجتماع ، مع العلم أن الاتجاهات تتحكم فيها العديد من المتغيرات ، نفسية ، واجتماعية .
- الاتجاهات تتحكم في سلوك الفرد : إن أي سلوك يسلكه الفرد ما هو إلا تعبيرا عن اتجاهاته التي قد يكتسبها من واقعه المعيشي ، واتجاهات الفرد تفرض عليه سلوكا معينا يحاول أن يكون مطابق للاتجاهات التي يحملها والمعتقدات التي يؤمن بها ، وفي حالة ما إذا تصرف تصرفا أو قام بسلوك مخالف لاتجاهاته ومعتقداته فإنه يعيش حالة من التوتر و اللاتوازن الداخلي ، وفي هذه الحالة فإنه لا بد أن يعمل على إعادة توازنه الداخلي ، مما سبق يتبين لنا أن أي سلوك يسلكه الفرد في مجتمعه أو خارجه ما هو إلا تعبير عن اتجاهه الذي يحمله ، لكن تجد أحيانا أناسا يسلكون سلوكات لا تعبر عن اتجاهاتهم الحقيقية بل هي متناقضة معها ، وهذا قد يرجع إلى أسباب معينة أو ظروف معينة.
- أهمية الاتجاهات في مجال العمل والتنظيم : من حيث التطور الاقتصادي للمجتمع لذلك أعطى المهتمون أهمية كبرى في مجال العمل والتنظيم ، من الناحية النظرية ومن الناحية التطبيقية وذلك من أجل تحسين وزيادة الإنتاج ، ومن المهتمين بهذا المجال نجد كل من ماكليلاند 1961 ودونتش 1974 حيث أكدا على أن الاتجاهات هي التي تحدد إلى حد بعيد النمو الاقتصادي ومستوى التطور بالرغم من كونها عناصر ثقافية ،لهذا يقوم الباحثون بدراسة اتجاهات العمال في المصانع والمؤسسات الاقتصادية نحو ظروف العمل و المسؤولين والأجور ؛ كونها هي المحددات الأساسية لرفع الإنتاج .
- اتجاهات تحافظ على النسق الاجتماعي : حيث تقوم الاتجاهات بمقاومة أي تغيير للنسق الاجتماعي ؛ كون الاتجاهات تشكل جزءا كبيرا من ثقافة أي مجتمع من المجتمعات ؛ خاصة الثقافة الموروثة والتي لا يمكن زحزحتها بسهولة ، لكن قد تكون هناك اتجاهات ضعيفة أو سلبية تكون حاجزا أمام أي تطور للمجتمع ، ولذلك يجب تجنبها أو تفاديها مثل التمييز العنصري ، وخاصة نظرة الجنس الأبيض إلى الجنس الأسود ....

- دور الاتجاهات في مجال الاتصال : إن الفرد اجتماعي بطبعه لا يمكنه العيش بمعزل عن غيره من أفراد المجتمع ، وطبيعته توجب عليه إقامة مجموعة من العلاقات مع غيره من الأشخاص يتفاعلون معه ، وذلك من أجل تحقيق حاجاته المختلفة ؛ فهو بذلك يكون اتجاهاته نتيجة احتكاكه واتصاله بهم ، فتكون اتجاهاته إما بالسلب أو بالإيجاب نحو الأفراد الذين يتعامل معهم ، أو الذين يكونون موضوع الاهتمام ، وكذلك نحو الموضوع الذي يكون محور الاتصال بينهم ، ونحو الأشياء ومختلف المواقف الأخرى .
- كما أن وسائل الاتصال حاليا لها دور مهم في تكوين اتجاهات الأفراد نحو مختلف المواضيع فهي تعمل على توجيه أفراد المجتمع نحو الأهداف السياسية العامة . **(محمد بودربالة ، 1997 : 21-22).**
- تقدم الاتجاهات إمكانيات هائلة لتحقيق النجاح والفشل في الحياة حيث أنها دوافع هامة للسلوك ذات تأثير على كل القيم الإنسانية . وتبدو كفاءة الفرد عندما تدفعه اتجاهاته إلى أن يبدأ العمل ويستمر فيه حتى يكمله . واتجاه الفرد نحو عمله يؤثر في قيمة النشاط الذي يبذله فيه .
- تتقرر القيمة الاجتماعية للفرد باتجاهاته نحو الآخرين فإذا تعلم الفرد أن ينسى نفسه ويقدم خدماته للذين يحتاجون إليها يكون بذلك قد اكتسب صفات شخصية ضرورية للحصول على التقدير من الآخرين .
- يرى علماء التربية أن التعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات صالحة في التلميذ أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي لمجرد كسب المعرفة إذ أن الاتجاهات يبقى أثرها دائما بينما تخضع الخبرات المعرفية عادة لعوامل النسيان .**(فاروق عبد الفتاح موسى ، 1983 : 272).**
- ولأهمية الاتجاهات يهتم المصلحون بدراستها ليبنوا عليها ما ينادون به من إصلاح ومن أمثلة ذلك استغلال رجال التجارة والصناعة للعواطف والاتجاهات المتأصلة في نفوس الناس ليبنوا عليها إعلاناتهم لترويج بضائعهم .
- الاتجاهات جزء هام من التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل إلى جيل مع ما يتبعه من معتقدات وعادات وقيم وأفكار ولهذا فان علماء النفس الاجتماعي ورجال التربية يوجهون اهتماما كبيرا لدراسة الاتجاهات **(محمد خليفة بركات ، 1990 : 142).**
- من المعروف أن الأفراد الذين يبنون اتجاهات ايجابية أسرع في التكيف في مجتمعهم ويحققون تقدما في علاقاتهم مع الآخرين ، ويكونون أكثر ايجابية مع ما يواجهون من مواقف وفي قبول ما توكل إليهم من مهمات . كذلك إن الايجابية تزيد المخزون المعرفي لدى الأفراد من أنها تتيح لهم الفرص في الاندماج في مواقف مختلفة ، وهذه تتيح لهم مزيدا من التفاعل وبالتالي تزيد خبراتهم .
- تشكل الاتجاهات جانبا معرفيا هاما لتكامل النمو والتعلم لدى المتعلم حيث إن التعلم الانفعالي بالإضافة إلى التعلم المعرفي يعطي فرصة للمتعلم أن يصوغ خبراته ويطور سلوكياته بحيث تلاقي قبولا ويجعلها أكثر مسايرة لمعايير الجماعة . ولهذا يعتبر تعلم الاتجاهات والتعلم الانفعالي متطلبا للوصول إلى تنمية الشخصية المتكاملة .**(يوسف قطامي ، 1989 : 162).**

تعمل الاتجاهات كموجهات للسلوك ودوافع له والعناية بتكوينها يتعلق إلى حد كبير بالحفاظ على تراث الأمة والحضارة فالاتجاه نحو الاستعمار ، والاتجاه إزاء التقدم ، كل هذه الموضوعات يجب أن توجه العناية إلى اكتسابها والتعديل فيها (**أحمد زكي صالح ، 1979 : 318**).

من خلال ما تم ذكره نلاحظ أن الاتجاهات لها أهمية كبيرة في مجالات مختلفة في حياة الفرد الاجتماعية ، والتربوية ، والاقتصادية ، والسياسية ، وبتكامل هذه المجالات تكون للاتجاه وظائف متعددة .

سادسا : وظائف الاتجاهات

يرى(**خليل عبدالرحمان المعايطة ، 2000 : 171-172**) أن للاتجاهات أربع وظائف أساسية :

- ❖ الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية (المنفعية التكيفية) : تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها وإنشاء علاقات سوية وتكيفية في مجتمعه .
- ❖ وظيفة الدفاع عن الأنا (الوظيفة الدفاعية) : وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي ، ويقوم الفرد بتكوين اتجاهات لتبرير فشله أو عدم قرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه مثلا عندما يكون اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المعلم لتبرير فشله .
- ❖ وظيفة التعبير عن القيم (وظيفة تحقيق الذات) : يتبنى الفرد اتجاهات تحدد سلوكه وهويته ومكانته في المجتمع وفيها يجد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه ويسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها .
- ❖ الوظيفة المعرفية (الوظيفة التنظيمية) : أي اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك اتجاها على نحو ثابت ، وتقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم .

ويمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية فيما يلي :

1: الاتجاهات تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص .

2: الاتجاهات تعبر عن امتثال الفرد لعادات وقيم وثقافة مجتمعه .

3: الاتجاهات تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها .

4: الاتجاهات تزود الفرد بصورة عن علاقته بالمجتمع المحيط به .

5: الاتجاهات تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض النواحي الموجودة في مجاله .

6: الاتجاهات تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد.

7: الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .

8: الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها . (**خليل عبدالرحمان المعايطة ، 2000 : 172**)،

9: الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيرا مستقلا .

10: الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي .

11: الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة .

12: الاتجاه يحمل الفرد على أن يحسن ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

13: الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات .

14: الاتجاهات تعبر عن قيم الفرد ، وتوجه سلوكه ،وتساعده على إحداث التوافق الاجتماعي مع المحيطين به . **(محمد عبد الحليم منسي ، 1991 : 52).**

15: الاتجاه يعبر عن سير السلوك نحو وجهة معينة سيرا مستقرا ثابتا لمواقف عديدة متشابهة .

16: الاتجاهات تعطي مناشط الفرد و ادراكاته معنى ودلالة ، كما أنها تمكن الفرد من تحقيق أهدافه .

17: يدرب الاتجاه الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة ليكرروها ويدعموها والخبرات الضارة ليحاولوا التصدي لها ونبذها . **(يوسف قطامي ، 1989 : 165).**

نلاحظ من خلال هذه الوظائف أنها تعمل على مساعدة الفرد لكي يعيش وسط الجماعة وأن يعبر عن اتجاهاته بكل حرية مهما كانت أنواع هذه الاتجاهات ، وهكذا وجب أن نشير إلى أنواع الاتجاهات .

سابعا : أنواع الاتجاهات

تعددت تقسيمات الاتجاهات وأنواعها باختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه كما يلي :

1- اتجاهات جماعية و اتجاهات فردية :

أ) **الاتجاهات الجماعية** : هي تلك الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني .

ب) **الاتجاهات الفردية :** فهي تلك الاتجاهات التي تميز فردا عن آخر كإعجاب الفرد بزميل له أو بشخصية معينة أو بفئة من الناس .

والأساس في تقسيم الاتجاهات إلى جماعية وفردية هو عدد الأفراد الذين يشتركون في الاتجاه .

2-اتجاهات موجبة و اتجاهات سالبة :

أ) الاتجاهات الموجبة : هي الاتجاهات التي تقوم على تأييد الفرد و موافقته لموضوع الاتجاه ، وهي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلا .

ب) الاتجاهات السالبة :هي الاتجاهات التي تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته وتدفع الفرد للوقوف ضد موضوع الاتجاه ، وهي تجنح بالفرد بعيدا نحو شيء آخر كالإدمان مثلا . **(مصطفى زيدان ، 1986 : 117) .**

3- اتجاهات قوية و اتجاهات ضعيفة :

أ) الاتجاهات القوية : هي الاتجاهات التي تسيطر على جانب كبير من حياة الناس ، وتبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له ، وتجعل الفرد يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الدين ، فالذي يرى المنكر فيغضب له ويثور ويحاول تحطيمه بيده وقوله وتفكيره إنما يفعل ذلك لان اتجاها قويا ملك عليه نفسه .

ب) الاتجاهات الضعيفة : وهي الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغير تحت وطأة الظروف والشدائد ، لأن من يقف من الاتجاه موقفا ضعيفا لا يستطيع مقاومته و لا احتماله فانه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه .

4 - اتجاهات عامة و اتجاهات خاصة :

أ) الاتجاهات العامة : هي الاتجاهات التي لها صفة العمومية وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع كالاتجاه نحو المساواة والعدالة الاجتماعية ، و يكون معمما نحو موضوعات متعددة ، فهو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص .

ب) الاتجاهات الخاصة : وهي الاتجاهات التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية أو يتعلق بموضوع نوعي محدد مثل الاتجاه نحو الأعياد واحتفالاتها .**(فؤاد البهي السيد ، سعد عبد الرحمن ، 1999 : 259).**

والأساس في تقسيم الاتجاهات إلى عامة و خاصة هو موضوع الاتجاه نفسه .

5- اتجاهات علنية و اتجاهات سرية :

أ) الاتجاهات العلنية (الظاهرية أو الشعورية) : هي الاتجاهات التي يظهر صاحبها دون حرج أو تحفظ ، ويتحدث فيه الفرد أمام الناس ، وهي اتجاهات تكون غالبا مع معايير الجماعة وقيمها مثل الأمانة والشرف .

ب) الاتجاهات السرية (الخفية أو اللاشعورية) : وهي الاتجاهات التي يخفيها صاحبها ولا يفصح عنها ويجد حرجا في التعبير عنها أمام الآخرين ويحاول أن يحتفظ بها لنفسه ، وقد ينكرها أحيانا إذا سئل عنها ، وهي اتجاهات تكون غالبا (تتناقض) مع معايير الجماعة وقيمها وقد يلجأ الفرد إلى أن ينكرها أحيانا في مجال المجتمع الخارجي ولا يبوح بها إلا لمن يشاركه فيها مثل التعصب العنصري. **(كامل محمد عويضة ، 1966 : 117)** .

ثامنا : عوامل تكوين الاتجاهات

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد ؛ لذا فيمكن القول بان الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة ، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأقران ، وأيضا الفروق في الطبقة الاجتماعية...الخ ، وكذلك المعايير الثقافية وهي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع ، والتي يمكن أيضا سواء أكانت صريحة أم ضمنية أن تكون هي المسؤولة عن خلق درجة معينة من التوحد والاتساق، ولكن الخبرة المباشرة للفرد تنتج طائفة متنوعة من الاتجاهات والآراء فعلى سبيل المثال تجارب الطفولة المبكرة ، وقيم الأسرة ،

ومستوى التحصيل العلمي ، وأخلاقيات الثقافة الفرعية هي جميعا عناصر تعمل على خلق الاختلافات بين الأفراد ، ويكفي القول : إن آباءنا ، والأقران ، والآخرين من حولنا ، وكذلك وسائل الإعلام ، وجميع الأعراف الثقافية تلعب دورا مهما في تحديد الاتجاهات التي نحملها .

وهناك عدد من العوامل يشترط توافرها جميعا حتى يتكون الاتجاه النفسي يمكن إيجازها فيما يلي :

- **تكامل الخبرة :** أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكام الفرد واستجابة للمواقف المتشابهة .
- **تكرار الخبرة :** فلكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة .
- **حدة الخبرة :** فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها ابعد غورا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة .
- **تمايز الخبرة :** أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية .
- **انتقال اثر الخبرة :** تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير .

(سعيد بن أحمد شويل الغامدي، 2001: 26).

تاسعا : مراحل تكوين الاتجاهات

يتكون الاتجاه النفسي عند الأفراد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة **(سعد عبد الرحمان ، 1998 : 360)**

ويمر تكوين الاتجاه النفسي بثلاث مراحل هي :

1- المرحلة الإدراكية المعرفية :

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهده المثيرات والعناصر، ويكون الاتجاه في هده المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح ، وحول نوع خاص من الأفراد ، كالإخوة والأصدقاء ، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي ، وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية .

2- مرحلة نمو الميل نحو شيء معين :

وهي مرحلة يقوم الفرد فيها بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من تغيرات موضوعية ، مثل : خصائص الأشياء و مقوماتها ، ومن متغيرات ذاتية ، مثل: صورة الذات وأبعاد التشابه والتطابق والتمييز ، وهي جميعا تعتمد على ذاتية الفرد

وأحاسيسه ومشاعره ، وتعرف هذه المرحلة أيضا بالمرحلة التقييمية : وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين ، فمثلا فإن أي طعام قد يرضي الجائع ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام ، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق فإن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية .

3 – مرحلة الثبوت والاستقرار:

إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه ، وتعرف هذه المرحلة بالمرحلة التقريرية : وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة ، فإذا كان ذلك الحكم موجبا يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح . **(سعد عبد الرحمان ، 1998 : 360 –361)** .

عاشرا : طرق قياس الاتجاهات

عندما نتحدث عن القياس فإننا نعني إعطاء الأرقام للأشياء طبقا لقواعد محددة ، وبطريقة تعكس من خلالها خصائص الأرقام العلاقات بين الأشياء بعضها البعض ، وهناك مستويات متعددة من القياس وهي تتميز بإعطاء معلومات مختلفة عن العلاقة بين الأشياء ، والتي تنعكس عن الأرقام التي تم إعطاؤها .

وعل الرغم من أننا نعلم جميعا أن الجميع من حولنا يحملون اتجاهات بداخلهم إلا أننا من غير الممكن أن نقرأ ما في عقولهم ونلاحظه بشكل مباشر ، ولكننا قد نستطيع أن نرجع اتجاهاتهم إذا ما تعرفنا عليه إلى أشياء أو أحداث ما بعينها .

فالاتجاهات هي عملية معقدة ومتشابكة ، فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر نحو موضوع الاتجاه ، ولكن الذي يحدث هو أن هذه الأفكار والمشاعر وردود الفعل المختلفة نحو هذا الموضوع تظل في تغير تام دائم طوال الوقت ، ولا تقف عند حد ثابت ، لذا فإن المهمة الأولى والأساسية في قياس الاتجاه هي محاولة فك هذا الترابط وتبسيط هذا التعقيد ، فعند محاولة قياس الاتجاه قد نقابل بالمزيد من الخلط ، فقياس الاتجاه يتطلب منا معرفة دقيقة بما نريد قياسه ، حيث أن الاتجاهات لها العديد من الخصائص ، ومع ذلك فإن العلماء عندما يستخدمون مصطلح الاتجاه فإنهم غالبا ما يشيرون إلى الخاصية التقديرية والتقويمية للاتجاه ، فالخاصية التقديرية للاتجاه تشير إلى مدى ما يشعر به الفرد تجاه شيء معين ما من حيث كون هذا الشعور بالإيجاب أو السلب ، معه أو ضده ، جيدا أم سيئا ، مفضل أم غير مفضل ، مؤيدا أم معارضا وهكذا ؛ لذلك قد صممت معظم مقاييس الاتجاه لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات .

هذا ومن غير الممكن التعرف على الاتجاهات بطريقة مباشرة ، فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طرق أخرى لتحديد هذا الاتجاه ، وقد تم تطوير أدوات مختلفة لقياس الاتجاهات .**(معتز سيد عبد الله ، عبد اللطيف محمد خليفة ، 2001 : 250–251)** .

وهناك طريقتان من طرق القياس للاتجاهات

- **الطريقة المباشرة في القياس** : وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهاته .
- **الطريقة غير المباشرة في القياس** : حيث يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة ، فالمقاييس غير المباشرة للاتجاهات صممت لتكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها ، وهي ما تسمى بالاتجاهات الضمنية .

1- الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات :

أ . **إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة والمعارضة** : هذا الإحصاء للإجابات المؤيدة والمعارضة. ولكن هذه الطريقة أهملت الآن لعدم دقتها ، إذ كانت الأسئلة توضع في صور مسرفة في البساطة وكان يترتب عليها إجابات عشوائية إلى حد ما ، أما في الأبحاث المعاصرة فهذه الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا تضبطها على الأقل أسئلة أخرى .

ب. استخدام سلالم الاتجاهات : وهناك نوعان رئيسيان من السلالم هما :

- **السلالم القبلية :**

هي كسلم المسافة الاجتماعية لبوجادرس ويقال عن هذه السلالم : إنها سابقة على التجربة لأن الباحث يحدد مقدما ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول أو الرفض ، ولهذا النوع من السلالم عيب هو أن ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الأفراد ، فمن الممكن ألا يتفق الترتيب الذي يقترحه الباحث مع الترتيب الذي يقترحه المختبرون ، ولإصلاح هذا العيب انشأ ثرستون السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.

– **طريقة " بوجاردس " 1925** : تسمى هذه الطريقة بمقياس " المسافة الاجتماعية " أو" البعد الاجتماعي " ، ويشير مصطلح " البعد الاجتماعي " كما استعمله " بوجاردس " إلى درجة التقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية ، و العلاقات بين أعضاء الجماعات القومية والعنصرية المختلفة ، ويعد مقياس بوجاردس أول مقياس لقياس الاتجاهات ، وقد طبقه بوجاردس على عينة قوامها (1725) أمريكي لقياس اتجاهاتهم نحو (39) جماعة قومية وعنصرية .

ويحتوي المقياس على سبع فقرات أو وحدات تمثل متصل متدرج أول فقرة فيه تقيس أقصى درجات القبول ، والفقرة السابعة والأخيرة في المقياس تقيس أقصى درجات الرفض الاجتماعي ، ويعد هذا المقياس من الموازين المتجمعة ، والتي ترتبط فيها الوحدات بعضها ببعض . (**أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، 55**) .

كما يحتوي هذا المقياس على عدد من العبارات التي تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه ، و تقبله أو نفوره أو بعده للجماعة عنصرية أو شعب معين ، و مع النظر في الاستجابات تتضح درجة القرب أو البعد الاجتماعي ، و يؤخذ على هذا المقياس افتقاده لصفة أساسية من صفات المقياس و هي تساوي المسافات عليه ، لذلك تقدم (ثرستون) لحل هذه المشكلة مستخدما طريقة (المقارنة الزوجية) .

- **السلالم النفسفيزيائية :**

تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفسفيزيائية ، ومن هنا جاء اسمها ، ونقطة البداية فيها هي تحديد العتبة ، ويعمل السلم النفسفيزيائي على مرحلتين :

المرحلة الأولى : هي وضع الاختبار على أساس تجريبي ، وذلك بإجراء بحث على عينة محدودة ، كما نحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم .

المرحلة الثانية : هي تطبيق السلم بعد ضبطه على مجموعة الأشخاص المقترح اختبارهم . (**يوسف قطامي ، نايف قطامي ، 1998 : 165**) .

– **طريقة ثرستون (المقارنة الزوجية أو مقياس الوحدات المتساوية البعد) :**

يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي يتحدد وزنها وفق ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين ، وقد وضع ثرستون وزميله شيف (1927–1928) عددا من الفقرات بينها مسافات متساوية ولكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل ، أما طريقة إعداد المقياس فتتلخص في أن الباحث يجمع عددا كبيرا من الفقرات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يريد قياسه ، بحيث تغطي مدى الموافقة أو الرفض ، ثم يكتب كل فقرة على بطاقة منفصلة ويعرضها على مجموعة كبيرة من المحكمين ، يصل عددهم إلى أكثر من مائة ، والفقرات التي يختلف المحكمون بشأنها تستبعد ، وتبقى الفقرات التي حصلت على إجماع المحكمين عليها ، ثم يختار الباحث عددا من الفقرات التي تنتشر انتشارا متساويا على المقياس من الطرف المؤيد إلى الطرف المعارض ، وهذه الفقرات ترتب بشكل عشوائي في المقياس ، و يشير الوزن العالي للاتجاه السلبي ، و الوزن المنخفض للاتجاه الايجابي ، ومن الملاحظ على طريقة ثرستون في بناء المقاييس ، أنها تقوم على أساس افتراض أن المسافات بين الفقرات متساوية ، ولكن لا يوجد أي دليل تجريبي على صحة هذا الفرض ، و إن هذا المقياس يستغرق وقتا وجهدا في إعداده ، ويحتاج إلى عدد كبير من المحكمين . (**أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، 56–57**) .

– **طريقة التقديرات التجمعية " لليكرت "** :

تعد طريقة ليكرت (1932) في بناء المقاييس من أكثر الطرق انتشارا لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات .

صممت هذه الطريقة بهدف التغلب على الصعوبات السابقة في مقياس " ثرستون " حيث يتفوق مقياس ليكرت على مقياس ثرستون بسهولة إعداده و ثبات نتائجه ، كما يتميز مقياس ليكرت بسهولة استعماله ، وارتفاع درجة ثباته و صدقه ، كما أنه يتيح للمفحوص أن يعبر عن اتجاهه بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس ، فضلا عن أن عباراته تقـــلل من درجة التخمين و عامل الصدفة .

ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات ، التي يتم الحصول عليها من المبحوثين ، ومن الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع الذي يراد قياسه ، وهذه الفقرات تكون محددة المعنى واضحة غير غامضة ، نصفها تقريبا إيجابية أي مع الاتجاه المقاس ومثلها سلبية معارضة للاتجاه المقاس ، وتقدم إلى مجموعة من الخبراء

المختصين بالقياس وبالموضوع المقاس بعد أن يوضع تعريف واضح للموضوع المقاس يطلب كلا منهم على حدة الحكم على كل فقرة ، في كونها صالحة لقياس ما وضعت من أجله .

وبعد أن ترتب الفقرات عشوائيا تعرض على الفرد المفحوص ليعبر عن شدة اتجاهه على كل فقرة من خلال خمسة بدائل للإجابة هي : موافق جدا ، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق جدا. لأن هذا المدى الخماسي للبدائل يتيح للمبحوث التعبير عن موقفه أكثر من المدى الثلاثي .

و بالتالي فإن هذه الطريقة هي أول طريقة يمكن من خلالها قياس مدى درجة الموافقة أو المعارضة للمستجيب على كل موقف من مواقف القياس ، و الجدير بالذكر أن طريقة ليكرت قد خضعت لبعض التعديلات التي لاقت استحسانا كبيرا . (**أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، 57–58**) .

2– الطرق غير المباشرة للقياس :

أ– **المقابلة الإكلينيكية**

ب– **دراسة تواريخ الحياة :** إن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات .

ج– **استخدام التكنيكات (المنبهات) الإسقاطية :** هذا النوع من الاختبارات قام به فروم (1941) حيث قارن استجابات الأفراد على مقياس لقياس الاتجاه نحو الحرب ، مع استجاباتهم أنفسهم لمواد مصورة غامضة الموضوعات ، ووجد فروم وجود علاقة وثيق بين استجاباتهم على المقياس من جهة وبين تفسيراتهم من جهة أخرى ، ومن الطبيعي أن هذا التفسير للصور هو إسقاط الفرد لمشاعره على تلك الصور ، وليس على ما يوجد فيها ، ثم استخدم بروشانسكي (1943) هذه الطريقة لمعرفة اتجاهات العمال نحو العمل ، حيث عرض عليهم صورا غامضة ، تتضمن عددا من العمال في مواقف الصراع ، ثم سألهم عن اتجاهاتهم نحو ما تمثله الصور من أحداث وعرض استجاباتهم على مجموعة من المحكمين لوضع تقديرات عن اتجاهات الموافقة واتجاهات المعارضة ، كما تظهرها تلك الاستجابات حول مواقف الصراع في العمل. (**أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، 65–66**) .

د– **الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية :** وغرض هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجاباتهم الشفوية .

ولكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة ؛ لأنه لاشيء يثبت أن الأفعال أكثر إخلاصا من الأقوال؛ لذلك فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقية بمعنى ما ؛ لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر، فإنها تعبر عما يريد أن يكون .

وهناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير إلى وجود أنواع وطرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية مثل :

- **طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد :**

ويعتبر من أكثر الطرق تقدما نظرا للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز .

- **طرق تعتمد الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد :**

إن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتا طويلا وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ومن أمثلة ذلك الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أو لتأدية الصلاة أو ملاحظة الشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات او ملاحظة الركن او الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءته للصحف دائما وهكذا .

- **طرق تعتمد على التعبيرات الانفعالية للفرد :**

وهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات ، وهذا الأسلوب لا يصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الأفراد ، ويلاحظ أن قياس الاتجاه يتطلب بناء اختبار خاص أو مقياس خاص لهذا الغرض .

أنواع المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات :

هناك نوعان من المقاييس ؛ مقاييس مباشرة ، ومقاييس غير مباشرة .

1- المقاييس المباشرة للاتجاهات ومنها

أ- **المقاييس البنائية أو التركيبية** : وهي مقاييس ذات نهايات مغلقة ، وتزود المفحوص بعدد محدود من الإجابات يختار منها الإجابة التي تتفق مع رأيه .

ب- **المقاييس غير المركبة** : وهي مقاييس مفتوحة النهاية تعطي للأفراد الفرصة لوصف اتجاهاتهم بأسلوبهم الخاص ومحاولة شرح أفكارهم ، والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس في أنها لا تقيد استجابات الأفراد ؛ ولذلك فهي يمكن أن تزودنا بمعلومات كثيرة مثل أسباب تبني الأفراد لاتجاهات معينة ، وكذلك تعكس الاختلافات بين الأفراد في الطريقة التي يفهمون بها الموضوع ، وبالتالي يقومون بالإجابة عليه .

هذا ومازالت المقاييس المباشرة تعد من أشهر المداخل لقياس الاتجاهات ، وليس هناك شك في أنها تكون مفيدة في كثير من المواقف ، ولكن على الرغم من ذلك فإن لهذه المقاييس العديد من النقائص التي لا تجعلها مفضلة في القياس ، ومن هذه النقائص : **(حامد عبد السلام زهران ، 2003 : 163- 171).**

- أن الأفراد ليسوا دائما صادقين فعندما يواجهون قضايا حساسة على المستوى الاجتماعي ، فإنهم غالبا ما يجيبون عنها إجابات يعتقدون فيها أنها مرغوبة من الآخرين بدلا من أن يعبروا عن اتجاهاتهم الحقيقية بصراحة .
- بعض الأفراد قد لا يكون لديهم وعي تام باتجاهاتهم كأن لا يكون الفرد على وعي ودراية كاملين بأن لديه ردود فعل سلبية تجاه مواقف أو أشياء معينة ، وبالتالي قد لا تحمل إجاباته ما يعبر عنه اتجاهه الحقيقي نحو هذه الأشياء .

2-المقاييس غير المباشرة للاتجاهات :

تعد المقاييس غير المباشرة أكثر فائدة من المقاييس المباشرة ؛ وذلك لأنها تتمكن من قياس تلك الاتجاهات التي تعرف بالاتجاهات الضمنية لدى الأفراد ، وهي اتجاهاتهم اللاإرادية التي قد لا يكون لديهم الوعي الكافي بها ، وهناك عدد من المقاييس غير المباشرة .

المقاييس غير مباشرة قائمة على السلوك ومنها مثلا :

- **تقنية الخطاب المفقود :**

يفترض هذا الأسلوب أن الأفراد سوف يعبرون عن أرائهم بصراحة ووضوح ، ويبدأ هذا الأسلوب بكتابة الباحث لمجموعتين من الخطابات مجموعة ترسل إلى المنظمات التي تؤيد الموضوع أو الفكرة محل الدراسة ، والمجموعة الثانية ترسل إلى المنظمات التي تعارض هذه الفكرة أو الموضوع ويكتب نفس العنوان على جميع الخطابات ، وعنوان الباحث أيضا وتوزع هذه الخطابات بعد ذلك ، والفكرة التي تكمن وراء هذه الطريقة أن أي فرد يجد هذه الخطابات سوف يفترض أن هذا الخطاب سقط عن طريق الخطأ من شخص ما ، فإذا كان هذا الفرد الذي وجد الخطاب يتوافق رأيه مع المنظمة المرسل إليها الخطاب فسوف يقوم بالمساعدة ، وذلك بإرسال هذا الخطاب إلى العنوان المكتوب عليه ، أما إذا كانت هذه المنظمة تتبنى سياسة يعارضها الشخص فليس من المحتمل أن يرسل هذا الخطاب ، ومن هنا يمكن تحديد الاتجاهات في هذا المجتمع عن طريق حساب نسبة كل من الخطابات المسترجعة ، فإذا كانت هناك نسبة كبيرة من الخطابات المؤيدة لهذا الرأي أو الموضوع فسوف يستنتج الباحث من ذلك أن أغلبية المواطنين في مجتمع الدراسة يؤيدون هذا الرأي ، ويمكن لهذا الأسلوب من القياس أن يزودنا بتقدير شامل لمدى شعبية قضايا معينة ، لكن دقة هذا الأسلوب ليست واضحة ، فضلا عن ذلك فهولا يزودنا بمعلومات تتعلق باتجاهات كل فرد لأنه من المستحيل التأكد من أن كل شخص أرسل الخطاب ، ولكنها تعطي تقدير عاما للاتجاهات السائدة . (**معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 263-264**) .

مقاييس غير مباشرة قائمة على الحكم من خلال نزعة الفرد أو تحيزه :

وهو مدخل عام آخر لقياس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة ، ويتم على أساس قياس درجة النزعة أو الانحياز في الطريقة التي يصدر بها الناس أحكامهم والتي من المحتمل أن تعكس اتجاهاتهم ، ومن أمثلة القياس غير المباشر المعتمد على قياس النزعة في الحكم ما يلي :

- **أسلوب اختيار الخطأ :**

ويقوم هذا الأسلوب على تكوين الباحث مجموعة كبيرة من الأسئلة المعرفية الموضوعية بشأن اقتراحها، والهدف من ذلك هو اختيار الأسئلة التي لها إجابات موضوعية بشكل مبدئي ، ولكن المفحوصين الذين يقومون بالإجابة على هذه الأسئلة يكونون على دراية غير كاملة بالإجابات وتشتمل الإجابات الملحقة بكل سؤال على اقتراح لتقدير ايجابي أو سلبي ، والغرض الذي يكمن وراء هذا الأسلوب هو أن الأفراد عندما يواجهون أسئلة لا يعرفون إجابتها فهم يقومون بتخمين الإجابة بطريقة عشوائية وهذا التخمين العشوائي هو ما يتماشى بالفعل مع

اتجاهاتهم الفعلية ، وبذلك يمكن حساب درجة الاتجاه من خلال حساب درجة التخمين في جميع هذه الأسئلة ، فإذا خمن الشخص إجابة ما كانت تتضمن شيئا مرغوبا فهذا يدل على أن هذا الشخص لديه اتجاهات ايجابية نحو موضوع السؤال . **(حامد عبد السلام زهران ، 2003 : 163- 171).**

وفي هذا الأسلوب غالبا ما تخلط الأسئلة المستهدف منها قياس الاتجاه مع أسئلة أخرى زائدة لا تستخدم في حساب الدرجة النهائية للاتجاه ، وهذا المزج يساعد على توضيح الهدف الحقيقي من المقياس وبذلك يتمكن الباحث من قياس الاتجاه نحو موضوع معين من خلال اختبار موضوعي معرفي دون الاضطرار لأن يستجوب المفحوصين بشكل مباشر للتعرف على اتجاهاتهم .

حادي عشر: تعديل الاتجاهات

ربما يبدو للوهلة الأولى أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط ، فيما أن الاتجاهات متعلمة ، فلابد أن يكون تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمرا من السهولة بمكان ، ومع ذلك فان الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم أو تكتسب بها ، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل ، وتغيير اتجاه واحد ليس سهلا لأنه يصبح جزءا من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد ، وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه السابق ، ومع ذلك فالاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة .

وعليه فان الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير وهناك العديد من الطرق التي يمكن بها تغيير الاتجاهات النفسية الاجتماعية ومن أهمها :

- **تغيير الإطار المرجعي :** إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتأثر وبلا شك بإطاره المرجعي الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات ويؤثر فيه ، وهذا الارتباط الوثيق يؤكد أن تغيير الاتجاه يتطلب إحداث تغيير في الإطار المرجعي .
- **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد :** حيث إن للجماعة أثرا في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها وقد تكونت اتجاهاته وقيمه في ضوء معاييرها ، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة إلى أخرى ، وهو مع مضي الوقت يميل إلى تعديل سلوكه واتجاهاته لتتماشى مع الجماعة الجديدة ، إذا حدث تغير في موضوع الاتجاه وإدراك الفرد ذلك .
- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :** يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة ؛ مما يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحوه .
- **تتغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغير المواقف الاجتماعية :** فنلاحظ مثلا أن اتجاهات الطالب تتغير عندما يصبح مدرسا .
- **أثر المعلومات ووسائل الإعلام :** تقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء حول موضوع ما أو قضية ما ؛ مما يلقي ضوءا يساعد على تغيير الاتجاه إلى الإيجاب أو السلب .

- **تأثير الأحداث المهمة :** يؤثر تغير الأحداث في تغيير الاطار المرجعي للفرد ؛ مما يؤثر بالطبع على تغيير اتجاهاته ، كذلك تتأثر الاتجاهات ويمكن تغييرها بالإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبية والخبراء .(**حامد عبد السلام زهران ، 2003 : 163 –171**) .

وهناك طرق أخرى يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها ، وهذه الطرق هي :

- **تغيير أوضاع الفرد** ، فالفرد يمر خلال حياته بأوضاعهم متعددة ومختلفة ، وكثيرا ما تتعدد اتجاهاته نتيجة لاختلاف أوضاعه ، بحيث يصبح أكثر تلاؤما واتساقا مع الأوضاع الجديدة .
- **التغيير القسري في السلوك** ، فقد يضطر الفرد أحيانا إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أو الشروط الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو المهنة أو السكن .
- **التعريف بموضوع الاتجاه** ، حيث يتطلب تغيير وتعديل الاتجاه معرفة بموضوع الاتجاه أو تغيرا كميا أو نوعيا في هذه المعرفة ، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دورا بارزا في تغيير الاتجاهات .
- **الخبرة المباشرة في الموضوع** ، فمن الطبيعي أن نتوقع زيادة فرص تغير الاتجاهات أو تعديلها نحو موضوع معين ، بازدياد تعرض الفرد لخبرات مباشرة بالموضوع .
- **طريقة قرار الجماعة** ، وهي أقوى الطرق لتغيير الاتجاهات ، فعندما تتغير معايير الجماعة المرجعية للفرد فإن الأفراد تتغير أيضا ، وتقل مقاومتهم لتغيير اتجاهاتهم .
- **طريقة لعب الأدوار** ، وفيها يطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما أن يلعبوا دورا يخالف اتجاهاتهم أصلا ، كأن يطلب من المدخنين ، أن يلعبوا دور غير المدخنين ويقوموا بتقديم رسالة إقناعية للمدخنين لحثهم على ترك التدخين .
- **طريقة سحب القدم** ، وتتلخص في إقناع صاحب اتجاه معين أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه واتجاهاته ، فيقدمها الفرد متنازلا بقدر بسيط عن مواقفه والتزاماته ، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه ، ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة .

(صالح محمد علي أبو جادو ، 1998 : 227 –228)

ثاني عشر: النظريات المفسرة للاتجاهات

بعد هذا التصور عن مفهوم الاتجاهات يمكن تناول النظريات المفسرة للاتجاهات لتكون على النحو التالي :

1: منحى التعلم : لــ كارل هوفلاند Carl Hovland

يرى أصحاب منحى التعلم أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة ، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال الأخرى للتعلم تحدد أيضا تكوين الاتجاهات .

ويرتبط منحى التعلم ارتباطا وثيقا بـــ " كارل هوفلاند" ، وآخرين والافتراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي نتعلم بها العادات الأخرى ، فكما يكتسب الأفراد المعلومات

والحقائق ، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط ، وتتكون الترابطات عندما تظهر المنبهات في ظروف وأماكن متشابهة ، فعندما يسمع الطلاب من أحد المدرسين أو الوالدين أو التلفزيون كلمة "نازي" بنغمة عدوانية فهم يربطون بين المشاعر السلبية وهذه الكلمة ، وبالعكس عندما نتعرض لأشياء ايجابية " كفيلم سينمائي به بعض الأعمال البطولية " فنحن نربط بين المشاعر الايجابية وهذا الفيلم ، كما يمكن أن يحدث التعلم أيضا من خلال التدعيم ، فإذا أخذنا بعض الدروس في علم النفس ، واستمتعنا بها، فإن ذلك سوف يدعم لدينا الميل لأن نأخذ دروسا أخرى فيما بعد ذلك عن هذا العلم ، وأخيرا فإن الاتجاهات يمكن تعلمها من خلال التقليد، فالشخص يقلد الآخرين خاصة اذا كانوا يمثلون أهمية بالنسبة له ، إذن فالترابط والتدعيم والتقليد هي الميكانزمات الرئيسية في تعلم الاتجاهات ، فمنحى تعلم الاتجاهات يعتبر منحى بسيطا ، إذ يرى الناس على أنهم مصدر للتأثير الخارجي ، فهم يتعرضون للتنبيهات ويتعلمون عن طريق إحدى عمليات التعلم ، كما أن هذا التعلم يحدد اتجاهات الشخص ، ويضمن الاتجاه النهائي لكل الترابطات والقيم والمعلومات التي تراكمت عبر العمر لدى الفرد ، فتقويم الشخص النهائي – لموضوع أو فكرة أو قضية – يعتمد على قوة العناصر الايجابية والسلبية التي تعلمها.(**معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 293–303**).

1.1. نظرية الباعث

ويرى مؤيدو هذه النظرية أن الشخص يتبنى الاتجاه الذي يريده ويعطيه أكبر قدر من الاهتمام ، فهناك حساب للتكاليف والفوائد لأي قضية من القضايا ، ويسعى الفرد لأن يتبنى القضية التي تحقق أكبر قدر من المكاسب ، وتتلخص نظرية الباعث في تكوين الاتجاهات في أنها عملية تقدير وزن كل من التأييدات والمعارضات لجوانب عديدة ، واختيار أحسن البدائل ، فشعور الطالب أن الحفل ممتع وشيق يكون لديه اتجاها ايجابيا نحو الحفل ، ولكنه يعرف أن الوالدين لا يريدان حضور الحفل ، ويعرف أيضا أن ذلك يتعارض مع دراسته ، وهذا يكون لديه اتجاها سلبيا نحو حضور الحفل ، وطبقا لنظرية الباعث فان القوى أو التأييدات لهذه البواعث تحدد اتجاه الطالب في هذا الموقف ، ومن الصور الشائعة لمنحى الباعث في مجال الاتجاهات ما يأتي:

أ) نظرية الاستجابة المعرفية

وتفترض هذه النظرية التي وصفها "جرين ولد" Green wald ، و"بيتي"Petty ، و "أوستروم" Ostrem ، و"بروك" Brock أن الأشخاص يستجيبون من خلال التخاطب لبعض الأفكار الايجابية والسلبية أو(الاستجابات المعرفية) ، وأن هذه الأفكار لها أهميتها ، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتجاهات كنتيجة للتخاطب ، فمثلا يسبب سماع خبرا مؤداه منع الدولة للرعاية الطبية عن كبار السن والمعوقين ،الشعور بالألم والضيق لدى التلقي (استجابة معرفية سلبية) ، بحيث لا يحب الشخص سماع مثل هذه الكلام مرة أخرى ، ولكن إذا سمعنا خبرا بأن الدولة سوف تزيد من الضرائب على ذوي الدخول الكبيرة ؛ بهدف علاج المرضى بالمستشفيات ، ففي هذه الحالة سوف نؤيد الكلام ونحب سماعه ، وهذا يمثل(استجابة معرفية ايجابية) ، إذا فالاستجابة المعرفية تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد عن رسالة معينة تقدم اليه ؛ لأن الشخص ليس مجرد مستقبل سلبي للرسائل التي يتعرض لها .

ب) منحى التوقع _ القيمة

وقد صاغ هذا المنحى "ادواردز" Edwards ، حيث يتبنى الأشخاص الموضوعات أو الأشياء التي تؤدي بهم الى الآثار السلبية غير المرغوبة ، مثال على ذلك : نفترض أننا نريد أن نذهب الى حفلة ليلية مع بعض الأصدقاء ، فلاشك أننا سنفكر في النتائج المترتبة على مثل هذه الصحبة والمتعة وعدم الذهاب للعمل في اليوم التالي للحفل ، فكل من في هذه الحالة يقوم بحساب هذه النتائج وقيمة هذه النتائج بالنسبة له ، ثم يأخذ القرار بعد ذلك ، فالناس دائما يحاولون أن يزيدوا من تحقيق الفائدة الذاتية لهم والتي هي محصلة كل من : قيمة الناتج النهائي ، وتوقع أن هذا الموقف سوف يقدم هذا الناتج . **(معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 293–303)** .

2. المنحى المعرفي :

يؤكد أصحاب المنحى المعرفي على أن الناس يبحثون عن التوازن أو التناغم والاتساق بين اتجاهاتهم وسلوكهم ، وبشكل محدد يؤكد أصحاب هذا المنحى على قبول الاتجاهات التي تتناسب مع "البناء المعرفي" الكلي للشخص .

ويشمل المنحى المعرفي عددا من النظريات المتشابهة إلى حد ما ، في بعض الجوانب والمختلفة في بعضها الآخر ، ولكن المنطق الأساسي الذي يقف وراءها واحد فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم ، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضا يجاهد في سبيل جعلها متسقة ومترابطة فيما بينها ، ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعا أوليا .

وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي ، نعرض لها على النحو التالي :

1.2. نظرية التوازن :

وهي من النظريات المهمة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها "هايدر" Heider ، وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط ،والذي يتكون من موضوعين ، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما .

فهناك ثلاثة تقييمات (تقييم الفرد للموضوع الأول ، وتقييمه للموضوع الثاني ، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين).

ونظرا لأن الدافع الأساسي الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولة تحقيق التناغم و إعطاء معنى للمدركات ، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية ، فنظام التوازن يجعلنا نتفق مع الأشخاص الذين نحبهم ، ونختلف مع الأشخاص الذين نكرههم .

وينشأ عدم التوازن عندما يوجد اتفاق مع الأشخاص الذين نكرههم ، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم ، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة " بأننا نحب أن نتفق فيما نحبه أو نكرهه ، كما أننا نكره أن نختلف فيما نحبه أو نكرهه " .

وتستخدم نظرية التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه ، ومن أمثلة هذه التنبؤات أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه.

وقد أطلق " نيوكمب " Newcomb على هذه المواقف اللاتوازن وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالبا لا نهتم كثيرا بما إذا كنا نتفق او لا نتفق مع شخص ما لا نرغبه ، إذ عندئذ ننهى العلاقة وننسى كل شيء عن الموضوع كلية .

والقيمة الأساسية لتصور " نيوكمب " تتمثل في انه يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة ، ويقدم دليلا مقنعا لفهم الاتجاهات ، كما أنه يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات ، فنموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة لحل عدم الاتساق .(**معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 293-303**) .

2.2. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني :

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم ، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفصيلاتنا ، والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا ، ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات : (المعرفة والوجدان والسلوك).

ويقدم "روزنبرج" Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه :

- تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين (البيض) نحو السود والعلاقة القائمة بينهما .
- قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود ، أي أن "روزنبرج" قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود ، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة ، وأوضح "روزنبرج" أن التغيير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب كالتنويم ، أو الأساليب الدراسية لتلقين المفحوصين ، والمعارف المرتبطة بذلك .

وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية ؛ لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني (المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك ، فالطفل الذي يحب الديمقراطيين ، لأن والديه يفضلان ذلك ، فلا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك ، لكنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه ، فالأفراد يتبنون أحيانا اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد. (**معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 293-303**) .

3.2 . نظرية التنافر المعرفي :

وترتبط هذه النظرية باسم "ليون فستنجر" Festinger ، وقد ظلت نتائج هذه النظرية غير حاسمة لسنوات عديدة ، حتى اقترح "فستنجز" فكرته التي تقوم على أساس أن التنافر المعرفي هو عبارة عن حالات من الإثارة النفسية تحول دون إحداث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك .

وفيما يتم التنبؤ بأن الاتجاهات والسلوك دائما تميل الى أن تكون متسقة مع بعضها البعض لدرجة أن الفرد يصبح على وعي بالتناقضات الحادثة بين اتجاهاته وسلوكه ، وأن يكون لديه الدافع للمعالجة وللحد من هذه التناقضات ؛ مما يؤدي إلى الإقلال من حدة هذا التنافر.

وتتركز نظرية التنافر المعرفي حول مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك :

- آثار ما بعد اتخاذ القرار .
- آثار السلوك المضاد للاتجاه

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم التي يتبناها الفرد وسلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه ، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ، فقد يعمل شخص في عمل معين ويعطيه قيمة ، على الرغم من أنه لا يرضي عنه في الحقيقة ، فهو ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك ، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي ، والسبيل من التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد واتجاهاته .

فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى ، فإنه يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع ، وقيمه واتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب ، وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه . (**معتز سيد عبدالله ، عبداللطيف محمد خليفة ، 2001 : 293- 303**) .

❖ تعقيب على النظريات المفسرة للاتجاه :

بعد عرض أهم النظريات التي تحدثت عن الاتجاه هناك عدة نقاط أراد الطالب الباحث أن يلقي الضوء عليها، وهي : نلاحظ أن الصورتين لمنحى الباعث متشابهتان مع منحى التعلم في أن الاتجاه يتحدد من خلال مجموعة العناصر الايجابية والسلبية ، ومن أحد الفروق بينهما أن نظرية الباعث تهمل أصول الاتجاه وتأخذ فقط في الاعتبار التوازن بين البواعث ، وهناك فرق آخر هو أن نظريات الباعث تؤكد على أن الناس يسعون دائما نحو المكاسب ، وعندما يحدث صراع بين الأهداف ، فالناس يتبنون الموقف الذي يزيد من مكاسبهم (فاختيار الصديق يقوم على أساس المكاسب والخسائر الناتجة عن هذه الصداقة) ، فنظرية الباعث تنظر إلى الناس على أنهم مستقلون وصناع قرار، في الوجه المقابل ينظر أصحاب منحى التعلم إلى الناس على أنهم متأثرون بالقوى الخارجية للبيئة .

وبوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل –على نطاق واسع – مع تغيير الاتجاه ، ومن هذه الخصائص : غموض بعض المفاهيم ، والافتقاد إلى أساليب مقننة إجرائيا

للتحقق منها ، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر ، وتفضيل الحجج التي تؤدي لإنقاصه ، وتقدير الاتساق فما هو متسق لدى أحد الأفراد قد يكون غير متسق مع الآخر، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغوط البيئية .

ثالث عشر : العلاقة بين الاتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى

1- الاتجاه والرأي:

يرى بعض العلماء أن هناك فرقا بين الاتجاه والرأي ونجد بعضا منهم لا يفرقون بين هذين المفهومين ، فالرأي لا يوجد في نظرهما إلى حيث تعجز الاتجاهات وحدها عن تمكين الفرد من مواجهة التدبر في عواقب الأمور أو القرارات التي تتخذ ومعنى هذا أن مجموعة القيم والاتجاهات السائدة هي التي تلعب دورا في تحديد الرأي النهائي ويتفق مع هذا الرأي جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ في أن الاتجاهات تختلف عن الآراء ، والرأي يعكس الاتجاه والرأي يتصل بتفسير السلوك أو موضوع بعينه ويتأثر بما يحدث أي يتأثر باتجاه من يلاحظ الحقائق فقد يرى الفرد مثلا أنه من الظلم أن يتساوى أجر المرأة والرجل .

ويؤكد " آنستازي " أن كلا من مصطلحي الاتجاه والرأي غالبا ما يستخدمان متناوبين وأن الاختلاف لا يمس الإنسان ولا المنطق ولقد ورد بدائرة المعارف العالمية اعتبار أن الرأي تعبير لفظي عن بعض المعتقدات والاتجاهات أو القيم وإن كان في أحوال كثيرة يكون هذا الرأي بعيدا عن الحقيقة حيث تلعب ظروف كثيرة دورها في امتناع الشخص عن الإدلاء بقيمه الحقيقية واتجاهه ، ولما كانت الآراء موقفية فهي لا تعكس القيم وإنما يعد الرأي غالبا النتيجة المعقدة للعديد من الاتجاهات . **(مايسة أحمد النيال ، 2007 : 37)** .

ويقول صلاح مخيمر أن الرأي يتميز بأنه يقوم بدور الوساطة والتفاعل بين مختلف الاتجاهات المستثارة في الموقف المعقد ويعبر جزئيا عن نتائج صراعاتها وتناقضاتها كما يأخذ الرأي في الاعتبار تحديد الموقف نفسه وأبعاده بتوقع النتائج والأخذ بهذا الرأي أو ذاك .

فالرأي هو الاستجابة النهائية وهي بطبيعتها استجابة لفظية أما الاتجاهات فليست سوى جزءا من العوامل التي تلعب دورها في تكوين الرأي و تحديده .

2-الاتجاه والميل:

يعبر الميل عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد والمعارضة ، فهناك فرق أساسي بين الميل والاتجاه ، فالميل هو ما نحب أو نفضل ، بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد ، لأنه ليس كل ما نحبه نعتقد فيه والعكس صحيح أي أن الاتجاه يعبر عن عقيدة بينما الميل يعبر عن شعور.

إذا يمكننا القول أنه إذا كان هناك موضوع يصتبغ بصبغة اجتماعية كأن تكون مسألة متجادل عليها وموضوع تساؤل أو محل صراع نفسي أو اجتماعي، سمي المفهوم المعبر عن الاستجابات اتجاها. وإن كان الموضوع لا تغلب عليه صفة الجدل أو الصراع بل تغلب عليه صفة الشخصية أو الذاتية سمي المفهوم في هذه الحالة ميلا فقد يحدث أحيانا أن يصبح الميل اتجاها إذا ظهرت ضرورة اجتماعية استدعت خلق اتجاه نحو موضوع معين لخدمة هدف سياسي أو قومي مثلا..... الخ

يمكننا أن نفرق بين الميل و الاتجاه بالعبارة التالية : " الميل يتعلق بالنواحي الذاتية أو الشخصية التي ليست محلا للخلاف أو النقاش في حين يتعلق الاتجاه بالموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية التي يمكن أن يدور حولها نقاش أو يختلف عليها الأشخاص "

إذ أن الميل يقتصر على جوانب التفضيل وعدم التفضيل فقط ، مثلا كأن يميل الفرد لنوع معين من الأطعمة أو شكل من الملابس . **(محمود فتحي عكاشة وآخرون ، 1997 : 121)** .

3-الاتجاهات والمعتقدات:

تختلف آراء العلماء فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقدات والاتجاهات فبينما يفرق " كرتش وكرتشفيلد" بينهما، فمن وجهة نظرهما أن كل الاتجاهات تشتمل على معتقدات ولكن ليس كل المعتقدات بالضرورة أجزاء من الاتجاهات، فإنستازي يرى أن المعتقدات والاتجاهات يتشابهان في كونهما النتائج النهائية لعمليات الباعث والإدراك والتعليم .

وهناك تفرقة بين المعتقد والاتجاه في أن المعتقدات حيادية نسبيا ، ولكن الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في الاستخدام الدائم في عبارة (أنا أعتقد أن) أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كصديق كذب ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب، وقد يكون لدى الشخص معتقدات أو أحكام عن أشياء مختلفة في جوانب عالمه ولكن لا تصبح هذه اتجاهات إلا إذا صاحب المعتقد المعين خلع صفة حسن أو سيء عليه ، فالمعتقد هو ميل إلى فعل أما الاتجاه فهو وصف للشيء أو للموقف تبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة" **(محمد شفيق : 2005 ، 119)**

4 -الاتجاه والرضا الوظيفي :

الرضا الوظيفي نتاج لاتجاهات مختلفة لدى العامل نحو مهنته ونحو العوامل والمؤثرات المتعلقة بها ، حيث يختلف الاتجاه نحو العمل عن الرضا الوظيفي ، فالاتجاه في أحد جوانبه استعداد للاستجابة ، أما الرضا فهو إما مصاحب للاستجابة أو ناتج عنها ، ولهذا نجد أن الرضا ليس له أثر سابق على الاستجابة ، أما الاتجاه فهو يقود نحو استجابة معينة ، وعند قياس الاتجاه نقيس استجابات لمواقف تدور حول هذا الاتجاه ، أي نقيس بعدا واحدا موجبا أو سالبا أو متعادلا ، أما الرضا فليس أحادي البعد ، لأن الفرد يكون قد يكون راضيا عن جانب معين وغير راض عن جانب آخر . **(محمد حامد زهران ، 1995 : 37)** .

والرضا هو اتجاه وتقييم معرفي بين ما أريده و ما أحصل عليه من مهنة معينة ، ويوصف بأنه حالة وجدانية إيجابية أو مرضية ناتجة عن تقدير الشخص لوظيفته أو خبراته الوظيفية ، فالاتجاه يشمل الرضا ولكن الرضا لا يشمل الاتجاه ، هذه العلاقة أوضحها كثير من العلماء في أن الرضا مرتبط بالاتجاهات ، ولكنه ليس مرادفا لها ، فالرضا الوظيفي هو نتيجة للاتجاهات المختلفة لدى الفرد نحو عمله ، والاتجاهات عبارة عن استجابات القبول أو الرفض نحو جوانب العمل المختلفة . **(عزة جلال الدين عبد الحميد ، 1996 : 23)** .

خلاصة

يرى كثير من الباحثين في سيكولوجية الشخصية ، أن الشخصية في جانب كبير منها ما هي إلا مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه المختلفة ، وأنه على قدر توافق الاتجاهات النفسية وانسجامها واتساقها تكون قوة الشخصية ، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته ، ومن وجهة النظر الاجتماعية تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الرئيسة الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغيير أو إصلاح تربوي أو اجتماعي يتطلب أولا معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع ، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل والتحويل نحو الإصلاح و التغير المرغوب فيه ، كما تؤثر الاتجاهات النفسية في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي ، والعمل المشترك مع الآخرين ، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم ، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها .

الفصل الثالث

التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد

أولا:النظام التربوي في الجزائر

ثانيا:هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات التعلم

ثالثا: المناهج الدراسية

رابعا: المقاربة بالكفاءات

خامسا: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات

سادسا: مهارات التدريس

خلاصة

تمهيد :

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم العالي ، لأنه يمثل مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد ، فالتعليم الثانوي يعمل ، من ناحية ، على تزويد المجتمع بالخريجين من حملة الشهادات المتوسطة من الموظفين والفنيين ، ومن ناحية أخرى يؤهل التلاميذ للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا لمن يرغب منهم في مواصلة تعليمه العالي في مختلف التخصصات ، وقد دعت أهمية هذه المرحلة التعليمية رجال التربية والمهتمين بشؤون التعليم إلى إعادة النظر في شكله ومضمونه ، ومحاولة التجديد في نظمه ومحتواه وطرائقه ومساراته حتى يمكن أن يحقق الأهداف الآنية والمستقبلية ، ولهذا ينبغي إقرار قواعد جديدة تستهدف تطوير التعليم الثانوي في اتجاه وظيفي يؤدي إلى الملائمة والتجاوب مع مطالب المجتمع .

أولا : النظام التربوي في الجزائر

إن النظام التربوي هو أساس النظم الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها ، إذ أنه يتكفل ببناء أهم رأسمال في الأمة وهو الإنسان ، فإذا كان النظام قائما على أسس قيمية وعلمية فاعلة ، انعكس ذلك على نوعية الإنسان وكفاءته ، ومن ثم على أدائه كعضو يساهم إيجابا في تطوير مجتمعه وإنتاج حضارته والعكس كذلك .

والنظام التربوي في مفهومه العلمي هو نظام يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها .

ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما المستوى البنائي الواصف للنظام ، والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته . **(سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 : 5)**

* **المستوى البنائي :** كليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته .

ويمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة :

- بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية .
- بنيات إدارية تدير شؤون النظام وتسيره .
- بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أو تنفذها أو تقومها.

ويمكن كذلك تحديد بنيات أخرى :

أ - بنية التكوين وهي تاريخ تكون النظام وتطوره .

ب - بنية تسيير الموارد المادية والإدارية .

ج - البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج .

د -البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي وعناصره.**(سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ،2003 :5).**

* **المستوى الوظيفي :** وهو مستوى الوظائف التي يشغلها النظام والتي تحدد على مجموعة من المستويات هي:

- مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات.
- مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية .
- مستوى إداري يشمل عمليات التكوين و التأطير التربوي والتدريس .

والنظام التربوي في الجزائر يسعى إلى تحقيق جملة المطامع والغايات السامية تضمنتها المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية لاسيما ما جاء منها في أمرية 16 أفريل 1976 المنتظمة تنظيم التربية والتكوين ، والقانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 . **(سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 : 5-6).**

1 – مرجعيات النظام التربوي الجزائري

لقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي والثقافي بكل أشكاله المختلفة من فقر وحرمان وتفش للأمية والمرض وغيرهما من العقبات الكبرى التي على رأسها المنظومة التربوية الأجنبية البعيدة عن واقعنا الحضاري والتاريخي من حيث مضامينها وغاياتها.

وكان لزاما على الجزائر أمام هذا التحدي أن تجسد طموح الشعب في التقدم والتنمية، وأن تستفيد مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني من خلال بناء منظومة تربوية جزائرية شكلا ومحتوى.

وقد استلهمت الدولة الجزائرية ملامح هذه المنظومة من الأصالة الحضارية للأمة ومن مختلف المواثيق الرسمية التي نذكر منها ما يلي :

- نداء أول نوفمبر 1954 . - مؤتمر الصومام 20 أوت 1956 . -مؤتمر طرابلس جوان 1962 .- ميثاق الجزائر أفريل 1964 . - الميثاق الوطني 1976 . - الميثاق الوطني 1986 . - الدساتير الجزائرية منذ 1962 إلى يومنا هذا.

- أمرية 16 أفريل 1976 والمراسيم التابعة لها .- القانون التوجيهي للتربية رقم 08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008 . وهذه المواثيق والنصوص في مجموعها حددت التوجهات الأساسية للنظام.(**سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 : 9**) .

1.1– مرجعيات متعلّقة بالأمّـــة

منذ صدور بيان أوّل نوفمبر 1954 إلى الدستور المعدّل سنة 1996، والمصادق عليه سنة 2000 ثمّ سنة2001 ، ثمّ سنة 2008 جميع النصوص المؤسّسة للأمّة تنصّ على:(**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :5**).

أ – **أنّ الدولة الوطنية جمهورية وديمقراطية** ، أي يعيّن المحكومون حكّامهم . وأنّ صفة الجمهورية للدولة تقــتضي تطبيق واحترام القانون الصادر عن مؤسّسات ممثّلة للشعب ، ويسيّر العلاقات الاجتماعية وفق « عقد اجتماعيّ » متفق عليه بكلّ حرّية.

في المجال التربوي ، يكون العمل على التوعية بالانتماء إلى هويّة جماعية مشتركة ووحيدة تتمثّل في الجنسية الجزائرية . الانتماء إلى الجزائر هو شبكة التضامنات التاريخية ، والشعور بالانتماء إلى أمّة واحدة وشعب واحد . وهو شعور يرتكز على التراث التاريخي والجغرافي ، الحضاري والثقافي ، الذي يرمز إليه الإسلام ولغتا الأمّة : العربية و الأمازيغية ، وكذا العَلَم والنشيد والعملة الوطنية .

إنّ الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية . والديمقراطية بصفتها إيديولوجيا ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكّن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة ، والتضامن، واحترام الغير، والتسامح. ومن البديهي أنّ الديمقراطية تقتضي حرّية التعبير التي تتطلّب بدورها تنمية القدرة على الإصغاء للغير واحترامه ، وكذا القبول بحكم الأغلبية – مع احترام حقوق الأقلّية – عن طريق الاقتراع في حال عدم تحقيق إجماع . وينبغي في المجال التربوي أن نتذكّر دوما أنّ الديمقراطية قيمة علينا نقلها للأجيال ، بل أكثر من

ذلك، فهي ممارسة و سلوكات يجب ترسيخها . والمدرسة والقسم أوّل الأماكن التي تمارس فيها هذه السلوكات وتنمو. (**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :6**) .

ب – **الدولـــة وطنية وشعبيـــة** : أي أنّها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب . وصفة الشعبية للدولة تقتضي بروز الوعي الشخصي والجماعي في آن واحد يعمل على تحصين المكانة الشخصية وحفظ الانسجام الاجتماعي . وهذا الوعي المؤسّس على القيم السائدة للجهد المشترك من أجل حفظ الانسجام الاجتماعي وأبديته وازدهاره ، يقتضي بدوره تنمية مواطنة فاعلة في خدمة الجماعة .

في المجال البيداغوجي ، تساهم المدرسة بقسط وافر في بناء تضامن وطني يتعدّى الأنانية والفردية ، وذلك عن طريق تعليم يعتمد على الممارسة أكثر.

2.1– مرجعيات السياسة التربوية

يشكّل الدستور والقانون التوجيهي المؤرّخ في 23 يناير 2008 – الذي عوّض أمرية 16 أفريل 1976 – في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التربوية الوطنية . ويؤكّد النصّان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتّح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجّهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى. (**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :6**).

أ– **المنظومة التربوية ذات طابع وطني** : ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع ، وذلك عن طريق مختلف المؤسّسات المكلفة بالعملية التربوية : مؤسسات الدولة أو الخاصّة .

في المجال التربوي ، يعني ذلك أن تقدّم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات. وبناء على ذلك، فإنّه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثّلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي ، وكذا الارتباط بالرموز الممثّلة للأمّة الجزائرية وديمومتها ، والدفاع عنها .

(**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :6**).

ب–**المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي:** إنها جزء من المجتمع الديمقراطيّ هو أيضا. وفي خضمّ التمدرس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي)، فإنّ الأمر يتعلّق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكّن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلّق بإيصال كلّ متعلّم إلى أقصى إمكانياته.

بالإضافة إلى نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية didactique الجديدة التي ينبغي تطبيقها، فإنّه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجّاني للتربية الممنوحة . وتستمرّ مجّانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح ، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحدّدة لكلّ مستويات المؤسّسة التربوية . (**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :7**) .

ج– **المنظومة التربوية ذات طابع عصري:** إنّها عصرية في أهدافها ، في محتوياتها ، في طريقة عملها، وفي مسعاها التسييري الشامل .

على المنظومة التربوية الوطنية أن تدرج في مساعيها البيداغوجية الروابط المنهجية والإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية :

- مرحلة الفحص التي تتمثّل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالية بالوضعية المنتظرة ، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة .
- مرحلة التخطيط التي تتمثّل في تصوّر جهاز للتدخّل يتميّز بالعقلانية والشفافية .
- مرحلة متابعة التنفيذ وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني وتحصيلي) .(**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :7).**

د- المنظومة التربوية متفتّحة على العالم: أي أنّها تضع الآليات المؤسّساتية التي تمكّن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي .

2- غايات النظام التربوي الجزائري

1.2- بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته وواثق في مستقبله يقوم على:

أ - الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري . وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال ، والتفاعل الاجتماعي والمهني وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وإثراؤها في نطاق الثقافة الوطنية .

ب – روح الديمقراطية والتي ترمي إلى ترسيخ القيم الآتية :

- احترام حقوق الإنسان وحقوق الطفل.
- حرية التفكير والتعبير واحترام الرأي الآخر.
- العدالة الاجتماعية .
- حسن التعايش والتكافل الاجتماعي ونبذ العنف.
- المساواة وعدم الإقصاء والميز.

ج – روح العصرنة والعلمية التي تمكن المجتمع من مواكبته التطورات العصرية وذلك بـــ:

- التحكم في العلوم الجديدة والتكنولوجيات المستحدثة.
- التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة.
- الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية. **(سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 :7- 8)**

2.2 – تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لـــ:

أ – بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

ب – توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته والعقيدة الإسلامية السمحاء.

ج – ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية الهادفة إلى:

- تربية النشء على الذوق السليم والتطلع إلى قيم الحق والعدل والخير والجمال وحب المعرفة .

- تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة ، بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

– امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن الجديد والتكيف مع مستلزمات العصر والتأقلم مع مقتضيات العولمة. (**سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 :8–9**) .

3– أهداف النظام التربوي الجزائري

أما أهداف النظام التربوي الجزائري فتتمثل بحسب الدراسات الاستشرافية المتعلقة بالتربية فيما يلي:

– تكوين أطفال متميزين بسعة الأفق والخيال وسلامة البدن يصبون إلى قيم الحق والخير والجمال وذلك من خلال إيجاد توازن متناسق بين جوانب التربية الفكرية والأخلاقية والبدنية .

– إكساب الأطفال حرية التفكير التي تسمح لهم بإصدار الأحكام وتبنى آراء مستقلة وتعويدهم على تحمل مسؤولية تصرفاتهم .

– تمكين الشباب من تكوين نظرة عن العالم دون فقدان هويته الثقافية وتعويده احترام خصوصيات الثقافات الأخرى.

– ضمان حد أدنى من المعارف والمهارات والكفاءات للجميع بتعميم التعليم الأساسي.

– تمكين المتعلمين من التكيف مع مهام متعددة ومن القدرة على التحسين المتواصل لمستوياتهم في ضوء تطور أشكال الإنتاج وظروف العمل.

– إيلاء أهمية كبيرة للتكوين العام باعتباره الأرضية الضرورية لكل تكيف مستقبلي مع التغير. (**سند تكويني لوزارة التربية الوطنية ، 2003 :10**) .

ثانيا: هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات والتعليم

تشرف على المنظومة التربوية ثلاثة قطاعات : **التربية الوطنية، التعليم والتكوين المهنيـــين، التعليم العـــالي والبحث العلمي** .

تتكوّن المنظومة التربوية (بجزأيها العمومي والخاصّ) التي **تشرف عليها الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية** ، من :

– **التربية ما قبل التمدرس** : ومدّته ثلاث سنوات، منها السنة الأخيرة مخصّصة للتعليم التحضيري. وينصّ القـــانون التوجيهي على أنّ هذا التعليم ليس إجباريا، لكنّ الدّولة تـــلتزم بتطوير التربية التحضيرية منه وتعميمه بمساهمة المؤسّسات العمومية والجماعات المحلّية والجمعيات ، والأشخاص الطبيعيّين والمعنويّين الخاضعين للقانون العامّ . (**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :28–34**).

– **مرحلة التعليم الإلزامـــي:** ومدّتها تسع سنوات (5 سنوات للابتدائي و4 سنوات للمتوسّط).

- **مرحلة التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي:** ومدّته ثلاث (3) سنوات، ويعدّ للتعليم الجامعي.

1. تنظيم التعليـــم

1.1. التربية ما قبل التمدرس

إنّ التكفل بالتربية ما قبل التمدرس وتعميمها التدريجي لفائدة كلّ الأطفال ــ خاصّة المحرومين منهم ــ لعامل أساسيّ لديمقراطية التربية. الديمقراطية المعترف بها والمؤكّدة كحقّ يضمنه دستوريا القانون التوجيهي المؤرّخ في 23 يناير 2008 ، والاتّفاقية الدولية لحقوق الطفل.

ويؤكّد علم النفس المعرفي، وعلم النفس الطفل أنّ التربية ما قبل التمدرس تتميّز عن التمدرس تنظيما وعملا ، وفي مستوى الأهداف والبيداغوجيا. فالتربية ما قبل التمدرس تهدف أساسا إلى تنشئة الطفل اجتماعيا وتحضيره إلى المدرسة . وهدفها مساعدة الطفل على النموّ السليم ، وعلى استقلالية ، واكتساب مواقف وكفاءات تمكّنه من بناء التعلّمات الأساسية .

وهي تعتمد على قدرة التلميذ على التقليد والإبداع ، وعلى متعة الحركة واللعب . إنّها توفّر فرص تحريك الرغبة في التعلّم وتنويع الخبرات وإثراء فهمه . إنّها تهتمّ بوتيرة تطوّره ونموّه .

وتوفّر التربية ما قبل التمدرس للطفل وضعيات تمكّنه من :

- بناء أفعال حركية أساسية مثل: الحركة، التوازن، استعمال الأشياء، رميها أو تلقفها. ولا ننسى أنّ ألعاب الأطفال الصغار هي البوادر الأولى .
- تحقيق تربية صحّية قاعدية: غسل اليدين، غسل الأسنان بالفرشاة، الحفاظ على نظافة أشيائه.
- تحقيق تربية اجتماعية: إدراج القواعد الأولى لهذه الأفعال الحركية، احترام الغير، التعاون ضمن المجموعة .
- اكتشاف أنّ العالم لا يقتصر على الأشياء اليومية، وأنّ الكتب والوثائق تفتح أبواب العالم البعيد.
- تجاوز التجربة الشخصية ، التعجّب والتساؤل عند اكتشاف الأشياء الجديدة .
- استعمال الأشياء، تحويلها، تسلسلها، ترتيبها، وتمييز نوعيتها .

2.1. التعليم الأساسي : (المرجعية العامة للمناهج ، 2009 : 29).

مدّته تسع سنوات ، ويتكوّن من التعليم الابتدائي (5 سنوات) والتعليم المتوسّط (4 سنوات) .

التعليم الابتدائي : ويهدف إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات ، العلوم ، التربية الخلقية والمدنية والدينية . ويمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة ، وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان ، والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره ، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنّية. كما يمكّن أيضا من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية ، ويحضّر لمتابعة الدراسة المتوسّطة في ظروف حسنة .

يتمّ التعليم الابتدائي في المدرسة الابتدائية التي تعتبر المؤسّسة القاعدية لكلّ المنظومة التربوية الوطنية. ينبغي تصنيف المكانة القانونية لهذه المؤسّسة وفق مهامّها ودورها الأساسي في المجتمع عامّة ، وفي المنظومة التربوية خاصّة .

لا بدّ أن تتوفّر لدى المدرسة الابتدائية الإمكانيات الضرورية لأداء مهمّتها ، وإعداد مشروعها.

التعليم الابتدائي منظّم في ثلاثة 3 أطوار: الأوّل هو طور الإيقاظ والتعليم الأوّلي (سنتان) ، الثاني هو طور التعميق (سنتان) ، والثالث هو طور التحكّم في التعلّمات الأساسية (سنة واحدة) .

* الطور الأوّل من التعليم الابتدائي أو **مرحلة الإيقاظ والتعليم الأوّلي:**

وعلى هذا الطور أن يشحن التلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة ، ينبغي أن يمكّنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية عن طريق :

- التحكّم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات بالتعبير الشفهي ، والقراءة والكتابة . وتشكّل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد .
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان .
- المكتسبات المنهجية التي تكوّن قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة . وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصّة بكلّ مجال من المواد ، مثل حلّ المشكلات ، التعداد ، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية ، اكتشاف عالم الحيوان والنبات ، والأشياء التقنية البسيطة ، ...الخ .

إنّ عدم التحكّم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرقمية، التحكّم في آليات العملية الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التمدرس ، فلا بدّ إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة .

- الطور الثاني أو طور **تعميق التعلّمات الأساسية:**

إنّ تعميق التحكّم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق والمكتوب ، والكتابة يشكّل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة . كما يعني هذا التعمّق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية ...الخ) .

- الطور الثالث أو طور **التحكّم في اللّغات الأساسية :**

إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية – خاصّة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية ، وفي المعارف المندرجة في مجلات موادّ أخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية ، والتربية الإسلامية والتربية المدنية – تشكّل الهدف الرئيس للمرحلة ، والذي يمكّن (بوساطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي . لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمّية .

ولا شكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجي طوال هذه المرحلة سيسهّل الانتقال إلى المرحلة المتوسّطة ، لأنّه لا ينبغي أن يشكّل هذا الانتقال مرحلة للتسرّب المدرسي في التعليم الإلزامي ، ولا سببا للاستعداد المبكّر للامتحان .

التعليم المتوسّط : ويشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي ، وله غاياته الخاصّة ، ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة (غير قابلة للتقليص) من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي ، أو الاندماج في الحياة العملية . ولا ينبغي اعتبار التعليم المتوسّط على أنّه مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فقط .

يتمّ هذا التعليم في مؤسّسة التعليم المتوسّط (المتوسّطة)، التي عليها إعداد مشروعها (مشروع المؤسّسة) الذي يحدّد النشاطات البيداغوجية للمؤسّسة ، وكيفيات تنفيذها وتقويمها .

يقوم بتعليم المواد في هذه المرحلة أساتذة لمختلف المواد ، لكنّه لا ينبغي أن يتحوّل إلى فسيفساء من المعارف، بل ينبغي أن تدرج المواد في إطار أوسع حتّى نتمكّن من حصر المعنى العام للمناهج ، إطار يتميّز بتجميع أكبر: « **قطب» أو « مجال» من المواد** ، حيث يمكن للمعارف الخاصّة أن تتعاون فيما بينها تعاونا مثمرا. وبهذه الطريقة الأكثر انسجاما ووجاهة ، يمكن للمعارف أن تتحوّل في أذهان التلاميذ إلى « ثقافة عامّة » أدبية وفنّية ، علمية وتكنولوجية .

تجزّأ سنوات التعليم المتوسّط الأربع إلى ثلاثة أطوار تتميّز بأهداف محدّدة :

- الطور الأوّل أو طور **التجانس والتكيّف** ، ويمثّل السنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات ، والتجانس والتكيّف مع تعليم يتميّز باعتماده على المادّة المستقلّة أكثر، وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية .
- الطور الثاني أو طور **الدعم والتعميق** ، ويمثّل السنتين الثانية والثالثة ، ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي .
- الطور الثالث أو طور **التعميق والتوجيه** ، ويمثّل السنة الرابعة ، حيث – بالإضافة إلى تعميق وتنمية التعلّمات في مختلف المواد– يتمّ فيها تحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي .

ويتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسّط .

3.1. التعليم الثانـــوي :

- **مؤسسة التعليم الثانوي .**

يعرف التشريع المدرسي مؤسسة التعليم الثانوي بأنها : " مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ، و توضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية ، تحدث مؤسسات التعليم الثانوي بموجب مرسوم و تغلق و تلغى على نفس الشكل"(**محمد بن حمودة ، 2006 : 196)** . و هي معدة لاستقبال تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، وهؤلاء التلاميذ يلتحقون بالثانوية و هم في مرحلة المراهقة ، و ما لها من

خصوصيات . و الثانوية تعد همزة الوصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي ، مما جعل وظيفتها تتمثل في تحقيق الهدفين الآتيين :

- إعداد الطالب للحياة عن طريق تزويده بالمعلومات والمهارات الأساسية و التراث الثقافي التي يمكن أن تستخدم جميعا كأساس لمواصلة التعليم .
- مساعدة الطالب على النمو و التطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراته و استعداداته . (**محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ، 1997 : 159**) .

و لأجل تحقيق ذلك فقد وضع المشرع تنظيما إداريا لمؤسسة التعليم الثانوي نلخصه في الآتي :
تتكون المؤسسة من رئيس و هو مديرها ، و يشرف على مجموعة من الموظفين يمكن هيكلتهم كما يلي :

- هيئة التربية و التعليم و التوجيه المدرسي و تتكون من نائب المدير للدراسات و مستشار التوجيه و مستشار التربية و المساعدون التربويين و الأساتذة .
- هيئة التسيير المالي و المادي و تتكون من المتصرف المالي (المقتصد) و أعوانه .
- هيئة الصحة المدرسية و تتكون من أطباء و مستخدمين شبه طبيين يعملون في إطار التنسيق بين القطاع الصحي و التربوي .
- المجالس و الجمعيات المدرسية : و تتمثل المجالس في : مجلس التوجيه و التسيير ، مجلس التنسيق الإداري ، مجلس التأديب ، المجلس الصحي للمؤسسة ، مجالس التعليم ، مجالس الأقسام ، مجلس القبول والتوجيه . أما الجمعيات المدرسية وهي جمعية أولياء التلاميذ و الجمعية الثقافية و الرياضية و كل هذه المجالس لها نصوص تشريعية توضح طريقة تشكيلها و تنظيمها و عملها و الهدف منها "(**محمد بن حمودة ، 2006 : 197–200**) . و لمزيد من الاطلاع راجع كتاب النصوص المتعلقة بتنظيم الحياة المدرسية في المدارس الأساسية و مؤسسات التعليم الثانوي ، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

و كل هذا الهيكل التنظيمي هدفه خدمة تلميذ هذه المرحلة و الذي يعد محور العملية التعليمية و التربوية ، لخصوصية مرحلته العمرية و النفسية ، فإنه يحتاج إلى عناية خاصة و التي لا يمكن تحقيقها ما لم يخضع للدراسة العلمية ، و هذا البحث يدخل في نفس الإطار .

إذن يمثّل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوّع ، والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة المهنية. وعليه من المهمّ تزويد كلّ تلميذ في نهاية مساره بمؤهّلات مؤكّدة تمكّنه من مساهمة نشطة في المجتمع . ولذا فإنّ تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمّية بالغة ، وتساهم – رغم أنّ محتويات التعليم مختلفة – في تحديد التخصّص التدريجي في مجال من المجالات .

والثانوية – حيث يتمّ هذا التعليم – ينبغي أن تمكّن جميع التلاميذ (مهما كانت شعبته أو اختياره) من امتلاك قدرات الحكم على الأشكال الثقافية والحضارية التي يستوحون منها شعورهم بالانتماء إلى نفس الجماعة الوطنية، وإلى التاريخ البشري .

ومن هذه الغاية تستنتج عدّة نتائج (بالنسبة للمرجعية العامّة للمناهج) سواء على مستوى تحجيم أو تنظيم الشعَب والمناهج ومحتوياتها. وينبغي أن تمكّن الترتيبات البيداغوجية أكبر عدد من التلاميذ من تحقيق النجاح في مسارهم الدراسي الثانوي ، وامتلاك الكفاءات الضرورية لمواصلة الدراسة أو تكوين عال بنجاح .

وتشير النصوص الرسمية إلى أنّ مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي تتكوّن من ثلاثة محاور متكاملة بغايات مختلفة، وهي:

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يحضّر للتعليم الجامعي .
- التعليم المهني .
- التكوين المهني الذي يكوّن لعالم الشغل . (**المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :32**).

فالأوّل تحت وصاية وزارة التربية الوطنية ، والثاني والثالث تحت وصاية وزارة التعليم والتكوين المهنيين.

وتشير التوجّهات العالمية في هذا المجال إلى بعض الاتّجاهات المهيكلة ، من بينها العلاقات بين أنواع المنظومات التربوية والتحوّلات الاقتصادية، وكذا تحسين وتوسيع النوعية في كنف احترام مبدأ تساوي الفرص.

2. تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :32).

يستقبل التعليم ما بعد الإلزامي الناجحين من السنة الرابعة متوسط في نمط من النظام التعليمي المؤمّن، يتفادى القطيعة النهائية مع التعليم السابق ، ويحافظ على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الحفاظ على المواد المدرّسة في المتوسّط ، ويدرج في الوقت نفسه بُعد التدرّج في التوجيه نحو مختلف الشعَب ، وذلك بعد توجيه أوّلي في السنة الرابعة وفق ملامح التلاميذ الذين ينقسمون طبيعيا إلى « **أدبيّين**» و« **علميّين**» ، وذلك ما يسهّل عملية التوجيه بأكثر موضوعية في نهاية الجذع المشترك ، لكن دون إلغاء إمكانية إعادة التوجيه الأوّلي . ويقوم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بتنسيق وتعزيز وتعميق المكتسبات المحققة في مرحلة التربية القاعدية ، ويؤسّس لقاعدة عريضة من الثقافة العامّة والكفاءات والمعارف المفيدة للتعلّمات المستقبلية ، واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية التي لا يمكن الاستغناء عنها في تكوين المواطنة .

1.2. مهام التعليم الثانوي (المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :33).

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسات الجامعية، وذلك بتنمية القدرات التي تمكّن من اكتساب المعارف وإدماجها، وتركّز على قدرة التحليل والتقويم والحكم.
- إيصال التلاميذ إلى استقلالية الحكم .
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمّة وحضارة عمرها آلاف السنين .
- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة للمجتمع الجزائري، الموسومة بالتسامح والعدل واحترام النفس والغير.
- ترسيخ وتنمية حبّ العمل، والدقة وحبّ الإتقان .
- تنمية روح النقد، واحترام البيئة والملكية العمومية والخاصّة.

2.2. الأهداف البيداغوجية للتعليم الثانوي (المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :33-34).

أ. أهداف التربية العامّة:

- إيقاظ الشخصية : الفضول ، الفكر النقدي ، الإبداع ، الاستقلالية .
- التنشئة الاجتماعية : التعاون ، التواصل ، المشاركة النشطة بتشجيع الإنتاج الفردي والجماعي بكلّ أشكاله ، خاصّة الإنتاج الإبداعي .
- تعلّم النقاش الحجاجي حيث يصبح القسم والمؤسّسة مكانا للاكتشاف التدريجي والممارسة المسؤولة للديمقراطية ومتطلّباتها .
- اكتساب ثقافة عامّة ، ومعارف أساسية مندمجة بقوّة ويمكن تجنيدها من أجل « تعلّم كيفية التعلّم » باجتناب التعلّم الموسوعي.

ب. أهداف منهجية :

- الطرائق العامّة للعمل: العمل الفردي ، العمل الجماعي ، إجراء تحقيق ، المشروع ، التوثيق .
- الطرائق الخاصّة بالمواد .

ج. أهداف التحكّم في مختلف اللغات:

- التحكّم في اللغة العربية .
- تعلّم اللغة الأمازيغية والتحكّم فيها.
- التحكّم في لغة الرياضيات .
- التحكّم في لغتين أجنبيتين على الأقلّ .
- التحكّم في اللغات الفنية والمعلوماتية .

د. أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي :

- تنمية الفضول وحب الاستكشاف العلمي، وروح الإبداع والمبادرة .
- فهم الطرائق العلمية .
- الاستعانة بمقاربات تجريبية لتأكيد الفرضيات .
- استعمال لغة بسيطة ودقيقة لشرح أعمال وتقويمها .

يجب أن تمكّن المعارف المكتسبة في المرحلة الثانوية (في جميع المواد) من تنمية الإحساس بمعنى الجهد، والنزاهة الفكرية، واهتمام التلاميذ وفضولهم . ولذا تشارك كلّ التعلّمات في تكوين المواطن ، لأنّ التلاميذ يمارسون عادات فكرية عليا ، مثل التحليل ، التلخيص ، وضع الإشكاليات ، إعداد فرضيات، النقد...

3.2. الهيكلة البيداغوجية :

ينظّم التعليم الثانوي في جذعين مشتركين ، مدّة كلّ منهما سنة دراسية واحدة ، ثمّ يتفرّعان إلى شُعب كما يلي:

أ. جذع مشترك « آداب» ، ويتفرّع بدوره في السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي إلى شعبتين:

- لغات أجنبية .

- آداب وفلسفة .

ب. جذع مشترك «علوم وتكنولوجيا»، ويتفرّع بدوره في السنة الثانية والثالثة ثانوي إلى 4 شعب:

- رياضيات.
- تسيير واقتصاد.
- علوم تجريبية.
- تقني رياضي بأربعة اختيارات:

* هندسة كهربائية.
* هندسة مدنية.
* هندسة ميكانيكية.
* هندسة الطرائق. **(المرجعية العامة للمناهج ، 2009 :34)** .

4.2. المراحل التاريخية للتعليم الثانوي في الجزائر

و قد مر التعليم الثانوي في الجزائر بالمراحل التالية (**عبد اللطيف حسين فرج الله ، 2008 : 138–140)**.

* **المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970 :**اشتملت على ثلاثة أنماط هي:

– التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات – علوم تجريبية – فلسفة) .

– التعليم الثانوي التقني يحضر التلاميذ لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي) .

- التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات ، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني .

- التعليم التقني، يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية .

* **المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980 :** حيث عرفت هذه الفترة إعداد وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 15 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجبار يته ، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية.

* **المرحلة الثالثة 1980 إلى 1990:** شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات على ما يلي:

- التعليم الثانوي العام : تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي ،

والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية ، وكذا فتح شعبة "علوم إسلامية "

- التعليم الثانوي التقني :تميز بما يلي: تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية . فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني .

- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية . والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى1984 .
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب .

*** المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2003 :**

بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات ، والتي تم التخلي عنها بسرعة ، تنويع شعب التعليم التقني ، الاختبارات الإجبارية كما تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي: جذع المشترك آداب ، جذع مشترك علوم و جذع المشترك تكنولوجيا .

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب تتفرع عنها **(وزارة التربية الوطنية ، مستند تكويني ، 19– 21).**

لكن و تماشيا مع التغيرات العالمية و احتياجات التنمية الوطنية فقد شهد النظام التربوي عملية إصلاح ، وهي التي نعيشها اليوم . وهي مرتبطة بغايات و أهداف تستجيب لمتطلبات المجتمع الجزائري خاصة و تؤهله للاندماج في المحيط العالمي .

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي، يدوم لمدة ثلاث سنوات. و ينظم في جذعين مشتركين (جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) ، ليتفرع إلى ست شعب في السنة الثانية و الثالثة ثانوي،(رياضيات ، تقني رياضي ، علوم تجريبية ، و تسيير و اقتصاد ، آداب و فلسفة ولغات أجنبية).و يتوج في نهايته بحصول التلميذ على شهادة البكالوريا في إحدى هذه الشعب **(النشرة الرسمية للتربية ،ع1 ، مارس 2005) .**

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي ، إلى تحقيق المهام الآتية :

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية .
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات .
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم .

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي (**الجريدة الرسمية، ع 04 ، 27-02-2008**) .

و من وظائف هذا النوع من التعليم كما يحددها علم النفس التربوي :

- إكساب الطالب المعارف و المعلومات بطريقة منظمة ، تتيح له أن يكون فكرة صحيحة عن العالم الخارجي ، و تعويده طريقة التفكير العلمي و التفكير النقدي .
- إطلاع الطالب و تلقينه الواعي بفلسفة مجتمعه الاجتماعية و الاقتصادية .
- مساعدة الطالب على تجاوز مرحلة المراهقة بأمن وسلام ، عن طريق مساعدتهم على تكييف أنفسهم و مع ظروف هذه المرحلة الجديدة .
- العمل على غرس حب الإطلاع و البحث و الميل إلى المعرفة .
- الاعتزاز بالشخصية القومية و الوطنية لبلادهم ، بما تعنيه من لغة و دين ، تاريخ و ثقافة و حضارة .(**زكي صالح محمد ،5 199،27 -28**) .

3- أهمية التعليم الثانوي

تتجلى أهمية مرحلة التعليم الثاني انطلاقا من المرحلة العمرية التي تغطيها هذه الفترة . فهو يغطي مرحلة المراهقة ، مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية و الاتجاهات والقيم .(**محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ،1997 : 122**) . وعليه أولت الجزائر أهمية خاصة لهذه المرحلة من مراحل التعليم. و يتضح ذلك من الاعتبارات التي اعتمدت عليها البلاد في إعادة هيكلة هذا القطاع .

فالتلاميذ يجتازون في هذه الفترة " مرحلة معقّدة من النموّ الجسمي والنفسي والفكري والاجتماعي. لذا ينبغي أن ينصبّ اهتمامنا على ضبط الخصوصيات والتمييز بينها، لتحديد التعلّمات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ بغرض مساعدته على ضمان نموّ متوازن في مجتمعه، ومساعدته على الاندماج في مجتمع الغد، وكلّما تفهّمنا انشغالاته، كلّما كانت فعّالية المدرسة مجدية في المجال التربوي" (**النشرة الرسمية ،ع1 : مارس 2005**).

4 ـــ العملية التربوية في التعليم الثانوي:

يعرفها **لبيب النجيحي** بأنها : " عملية تنشئة مستمرة يتعلم فيها الفرد من محيطه ويتفاعل ويتكيف معه ، وفي هذا العمل التكيفي كثير من الأنماط السلوكية ، تتبلور في شكل إيجابي بالنسبة للفرد قد يكون سلبيا بالنسبة للمجتمع والعكس صحيح " . (**محمد لبيب النجيحي ، 1971،27 -29**) .

بمعنى أن العملية التربوية في ذلك العمل التربوي القائم بين الأستاذ والتلميذ بواسطة المنهاج التربوي ، يعد الأستاذ العامل الأول والحاسم في العملية التربوية ، كما أنه يعد الموجه للتلميذ والملقن للمعارف ، ونظرا للدور الأساسي الذي يقوم به الأستاذ أردنا أن نتطرق إلى تعريف الأستاذ وذكر بعض خصائصه وواجباته .

4 ـــ1/ الأستاذ :

❖ **تعريف الأستاذ :**

تعريف **أحمد بن دانية** : يعرف الأستاذ بأنه " السلطة المعطية للمعرفة والفارضة للنظام والملقية للعملية التربوية والمحرك الأساسي لها " (**محمد لبيب النجيحي ، 1971، 27 –29)** .

تعريف **رابح تركي** : " يعتبر حجز الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسية هي تربية التلاميذ وتعليمهم ، وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعان وأهداف إلى عقولهم وقلوبهم " .

وظيفة الأستاذ من خلال تعريف **رابح تركي** لا تقتصر فقط على الجانب التعليمي ؛ أي تلقين التلميذ المعارف بل تتعدى إلى الجانب التربوي .

تعريف **المبروك أحمد** وزملائه : عرف الأستاذ بأنه " الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم ؛ وهو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة " .

هذا التعريف يعتبر تعريفا شاملا ، حيث أنه عرف مفهوم الأستاذ من خلال شخصيته والتي يرى بأنها تتوفر على مجموعة من الخصائص ، وأن الأستاذ لا بد أن يكون له تدريب من أجل اكتساب مجموعة من المهارات والخبرات التي تؤهله لممارسة عملية التعليم بكل نجاح .

من خلال التعاريف السابقة تبين لنا أن الأستاذ هو ذلك الشخص الذي يقود العملية التربوية خصوصا بتأدية واجباته الأساسية داخل القسم الدراسي .

أما التعريف الإجرائي الذي توصلنا إليه من خلال التعاريف السابقة هو :

الأستاذ هو الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا وأكاديميا لممارسة أدواره المختلفة ، والمتمثلة في تقديم المعارف والمعلومات والخبرات ، وفقا للمنهاج التربوي للتلميذ من أجل إعدادهم إعدادا مناسبا لممارسة الحياة .

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أهم خصائص الأستاذ ، الذي اتصف بها كان استنادا ناجحا في عمله ، يؤدي دوره في أحسن صورة .

❖ **خصائص الأستاذ :**

يتميز المعلم بمجموعة من الخصائص نذكر من بينها ما يلي: **(محمد عطية الأبراشي ،1993 : 187)**

- **العلاقة الحسنة بين التلميذ والأستاذ** : حيث يجب أن تكون بين التلميذ والأستاذ كالصلة بين الأبناء والآباء ، ويعمل الأستاذ على أن يجعل التلميذ هو الأفضل بتقديم المعارف والمعلومات التي تساعده على التفوق والنجاح ، فلا يجب على الأستاذ أن يتصف بالخشونة بل عليه أن يتصف بالمعاملة الحسنة للتلميذ حتى يكون هناك احترام بين الطرفين .
- **أن يشعر الأستاذ بواجبه نحو مجتمعه** : لأن كل ما يقوم به الأستاذ يعود بالفائدة على المجتمع من خلال الإطارات التي تتخرج على يده والتي تقوم بخدمة المجتمع ، مما يعني أن الأستاذ يخدم مجتمعه من خلال هذه الإطارات كونه هو الذي بث فيهم القيم والأخلاق الكريمة .
- **كما يتصف الأستاذ بالإخلاص** : لأن الإخلاص أكبر وسيلة لنجاحه في مهمته ونجاح تلاميذه، إضافة إلى الجدية في عمله أثناء الدرس حتى لا يضيع الوقت بالتأخر عن المواعيد .

- **يجب أن يتصف الأستاذ بشخصية قوية :** لأن شخصية الأستاذ تلعب دورا كبيرا في عملية التعليم ، وهي تؤثر في تلاميذه تأثيرا بشكل إيجابي ، علما أن الشخصية القوية لا بد أن تصاحبها مؤهلات علمية وإعداد مهنيا منظما وبهذا يكون نجاح العملية التربوية .
- **على الأستاذ أن يهتم بالتلاميذ ودراسة جوانب شخصياتهم :** أي على الأستاذ أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فيعاملهم معاملة جيدة ، ولا يهمل تلميذا على حساب آخر، لأن كل تلميذ له ظروف معينة ، وأن يعلمهم التمييز بين ما هو خطأ وما هو صحيح .
- **يجب أن يكون الأستاذ دائم البحث والإطلاع :** بما أن المجتمعات تتقدم بتقدم العلوم يجب على الأستاذ أن يستمر في الإطلاع والبحث الدائم وأن يلم بكل المعارف ، حتى يكون على دراية بكل ما هو جديد .
- **أن يتصف المعلم بالجاذبية :** ويعني هذا التقرب من التلاميذ ومعرفتهم عن قرب ، وأن يكون متفائل ومتسامح ؛ فيغرس فيهم حب الحياة والتطلع نحو مستقبل أفضل .

إن الصفات التي ذكرناها إذا اتصف بها الأستاذ تكون نتيجتها نتيجة إيجابية على التلميذ .

❖ مهام أساتذة التعليم الثانوي

القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 1991/02/26 يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي والأساسي

المادة 01 : يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 49/90 وتحت سلطة مدير المؤسسة .

المادة 02 : يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك ،ويلزمون بأداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 03 : تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم ، فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

➢ النشاطات البيداغوجية

المادة 04 : تشتمل النشاطات البيداغوجية على:

- التعليم الممنوح للتلاميذ
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها
- تأطير التداريب و الخرجات التربوية
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات
- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة

المادة 05 : يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا ومواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية

، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.

المادة06 : يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها ، وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

المادة 07 : يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته ، وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات ، والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

المادة 08 : يلزم الأساتذة بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون أعضاء فيها.

المادة09 : يخضع الأساتذة إلى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المـــادة 10 :تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث اجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها ، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

- النشاطات التربوية

المادة 11 : يساهم الأستاذ بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما .
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية .
- الاهتمام بكل من شأنه ترقية الحياة في المدرسة (المؤسسة) .

المادة 12: يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي.

المادة 13 : يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

المادة14 : لا يمكن الأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته ، ويشغل قاعة أخرى غير القائمة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

المادة15 : يمنع الدخول على أستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش أو التكوين والبحث والتوجيه والعون المعين لجمع غيابات التلاميذ ويمكن نائب المدير للدراسات ومستشارو التربية إما بطلب من الأستاذ أو بأمر من المدير ، وتخضع كل الأشكال الأخرى للدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة . **(مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية ، 1993 : 80–83).**

ثالثا: المناهج الدراسية:

تعتبر المناهج الدراسية من أهم الأركان في العملية التعليمية ، و التي يجب أن تحظى باهتمام كبير من طرف متخذي القرار لأنها السبيل الأساسي للوصول إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية .

وتنبع تلك الأهمية للمناهج لأنها الوسيلة المثلى التي تغذي الأجيال بالمعلومة النافعة والمعرفة المفيدة باعتبار المورد البشري اليوم من أهم الموارد التي بفضلها يتحقق الرقي و الازدهار للبلد ، إذن لابد من التركيز على المضامين التعليمية والمقاصد التربوية والتنشئة السليمة المتكاملة الأبعاد للنشء ، في سبيل تحقيق نهضة تعليمية شاملة .

إن عملية تطوير المناهج التربوية عملية مستمرة وغير متوقفة عند حد معين ، و لا يجب أن تتم بمعزل عما يحدث من متغيرات على المستوى المحلي و حتى المتغيرات الدولية ، لهذا ينبغي على جميع المختصين دراسة المواد والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة.

1- مفهوم المنهاج :

للمنهاج تعاريف كثيرة و متنوعة، منها ما يتعلق بالمناهج الكلاسيكية و منها ما يتعلق بالمناهج الحديثة، و حتى لا نغوص في إيراد تطورات المفهوم و ذكرها نورد على سبيل الذكر لا الحصر ما يلي :-

أ- المفهوم التقليدي (الكلاسيكي) للمنهاج

يعني المنهاج في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية ، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية **(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000: 19)** .

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي يتمثل فيما يلي :

* تركيز المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية ، واغفل نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية .
* انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية ، وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه في حيلة الطلبة .
* أكد المنهاج المرسي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات ، وألزم المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها ، ولا يخفى ما في ذلك من إغفال للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع لها .
* اعتبار النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية ، و اتخاذ نتائجها أساسا لنقل الطلبة من صف إلى صف .
* اعتماد أساليب على الآلية ، حيث أصبح عمل المعلم هو التلقين، وعمل المتعلم هو الحفظ والتسميع دون فهم .
* التعامل مع المقررات الدراسية على أساس أنها مواد منفصلة ، مما حال دون تكاملها وتجاهلها في تكوين شخصية الطلبة .

* إهمال توجيه الطلبة التوجيه التربوي الضروري ، وتجاهل طبيعتهم من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء أثناء الدرس .
* الطلب من جميع الطلبة الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد على أنهم متساوون في القدرات والاستعدادات مما أدى إلى فشل الكثيرين منهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم واستعداداتهم .
* عدم تشجيع الطلبة على البحث والاطلاع ، مما لا يساعد على نموهم النمو المتكامل المنشود .

(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 21-23) .

ب- <u>المفهوم الحديث للمنهاج</u>

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة يمكن من خلالها استخلاص مبادئ المنهاج الحديث

- المنهاج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم .
- مجموع الخبرات التربوية و الأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية .
- اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة ، والتقويم .

(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 25) .

إذن يتمحور المنهاج حول المتعلم و يساعده على التكيف مع بيئته و فهم مجتمعه و المساهمة في حل مشكلاته و العمل على ازدهاره

و هذا ما يقتضي بالضرورة :-

- ✓ مراعاة مستوى المتعلمين العقلي و الزمني.
- ✓ ربط الخبرة و الأنشطة بالدوافع و الحاجات الحقيقية.
- ✓ تنويع الأنشطة و الخبرات التعليمية بمراعاة الفروق الفردية.
- ✓ ربط الخبرات بالحياة العملية.
- ✓ تلبية الحاجات الاجتماعية.
- ✓ شحذ الفكر و حفزه على الإبداع.
- ✓ تكامل و توازن الخبرات من حيث اهتمامها بالنواحي العقلية و الجسمية و النفسية والاجتماعية و الروحية.

(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 26-28) .

2- أسس بناء المناهج الدراسية:

يعد بناء المناهج الدراسية من أهم المراحل وأدقها في العملية التعليمية ، فالمنهج بناء هندسي ونظام متكامل له أسسه التي ينطلق منها ، ويستند إليها في تكوينه ، وتؤثر في محتواه ومضمونه ، وأسس بناء المناهج بمثابة المعايير والمواصفات التي تحدد طبيعة العمليات لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج الدراسي ، حتى يمكن أن يتحول هذا المنهج إلى إجراءات سلوكية على هيئة نشاطات ومعارف وقيم اتجاهات مرغوبة ومفيدة للمتعلم والمجتمع ، كما أنها تعد الموجهات الأساسية لواضعي المناهج الدراسية ومنفذيها ، والتي في ضوئها تتم عملية تقويم المناهج وتطويرها .

ويمكن تصنيف أسس بناء المناهج على النحو التالي :

أ/ الأساس الفلسفي:

للأساس الفلسفي دور مهم في تخطيط المنهج التربوي ، وتحديد مدخلاته ، وصياغة مضمونه ، وهذا الأساس ينبثق من فلسفة التربية في المجتمع وأهدافه ، تلك الفلسفة التي يسترشد النظام التربوي في كل مجتمع بالفلسفة التي يتبناها ذلك المجتمع (العقيدة ، الأفكار، المبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة). و من هنا فإن كل منهاج مدرسي يرتكز على فلسفة تربوية معينة محددة و واضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها هي التي تحدد التوجهات الهامة للمنهج. (**إبراهيم يوسف العبد الله ، 2004: 42**).

***الفلسفات التقليدية الأساسية:**

حيث نادت هذه الفلسفات بضرورة مراعاة عدّة مواقف تجاه تصميم المناهج الدراسية، و التي تتمثل أساسا في:

- إنّ غاية التربية هي تحقيق النمو المعرفي و التدريب العقلي في تربية المتعلم.
- إنّ للمعرفة قيّمة لذاتها و كلما تحصل المتعلم عليها حسنت تربيته.
- إنّ الحقيقة تكمن في العمل الذي يدركها و يختبرها و ليس في العالم الفيزيائي.
- إنّ القيّم الاجتماعية هي التي توصل المتعلم إلى الكمال و المثالية.
- التأكيد على الجانب النظري دون الجانب العلمي.
- التأكيد على طلب العلم من أجل العلم لذاته (**علي أحمد مدكور ، 2006 : 389**) .

***الفلسفات التقدمية:**

وهي في الحقيقة نشأت كثورة على الفلسفات التقليدية الأساسية، حيث نادت هي الأخرى بضرورة مراعاة الشروط التالية في إعداد و تصميم المناهج الدراسية:

- اعتبار التلميذ محورا للعملية التعليمية واتخاذ ميولاته و دوافعه وحاجاته و مشكلاته محورا للمناهج الدراسية.
- اهتمام المناهج الدراسية بالمواقف المتعددة للحياة.
- التأكيد على مبدأ نفعية المعرفة من خلال إمكانية استخدامها في الواقع.

- التأكيد على قيمة التراث الثقافي في تحقيق حاجات التلميذ و المجتمع.
- إنّ الفكر والمعرفة نسبيين ومتغيرين كما أنّهما من صنع الإنسان.
- الأخذ بالقيّم الديمقراطية و مبادئها و تطبيقاتها داخل الموقف التعليمي الصفي و الخارجي.

(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 87).

ب/ الأساس الاجتماعي:

إن المنهج التربوي يمثل دورا اجتماعيا خطيرا بفضل ما يتحمله من مسؤولية بارزة في العملية التربوية نفسها من ناحية ، وبفضل تعويل النظام الاجتماعي عليه في تحقيق افتراضات أساسية ، تتصل بفلسفته وأهدافه وصيانة كيانه ومواجهة التغيرات الاجتماعية المتسارعة من ناحية أخرى ، فهو السبيل إلى عداد الأفراد لمجتمع معاصر بكل مقوماته ، ومجتمع المستقبل بكل آماله وطموحاته وتطلعاته ؛ لذلك يراعى في هذا الأساس إدخال العناصر التي تجعل المنهج مرتبطا بالنظام الاجتماعي كي يكون أداة فعالة تمد المتعلمين بالحقائق والمفاهيم ، وتكسبهن المهارات والاتجاهات والقيم التي تجعل منهم مشاركين في التجديد الثقافي والتقدم التكنولوجي في عالم سريع التغير بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي والتفجر المعرفي وانتشار وسائل الاتصال ، كما تمكنهم من مواجهة المتغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي بكل مضامينه البيئية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ، والعمل على تحقيق إنماء المجتمع وتطوير أساليب الحياة فيه من دون أن يفقد هويته وأصالته .

ويتضمن هذا الأساس نقل التراث الثقافي و العلمي و الاجتماعي من جيل إلى جيل آخر، مراعيا بذلك احتياجات المجتمع ومواطنيه من الإطارات و الخبراء و الفنيين و الموظفين .

(إبراهيم يوسف العبد الله ، 2004: 44-45).

ج/ الأساس النفسي التربوي:

يقوم على هذا الأساس على ما تؤكده التربية الحديثة : من أن محور العملية التعليمية هو المتعلم الذي تهدف إلى تربيته وتنميته تنمية شاملة تتناول جميع أبعاد نموه ، عن طريق تمكينه من إحداث تغيير مرغوب فيه وتعديل في سلوكه ؛ لأن وظيفة المنهج هي إحداث تغيير في سلوك الفرد والجماعة نحو الأفضل .

(إبراهيم يوسف العبد الله ، 2004: 49).

د/ الأساس المعرفي: ينطلق هذا الأساس من طبيعة مجالات المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ، من حيث طريقة بنائها وتكامل تسلسلها وطرائق البحث والتفكير فيها ، ومصادر الحصول عليها ، وأنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية التي يعمل المنهج على تحقيقها .

ويمكن تحديد الجوانب الأساسية التي نرى أن ينطلق منها هذا الأساس ، والتي يراعى الآخذ بها في بناء المنهج التربوي : كبنية المعرفة ، نمو المعرفة وتطورها ، انتقاء المعرفة وتوظيفها .

(إبراهيم يوسف العبد الله ، 2004: 52).

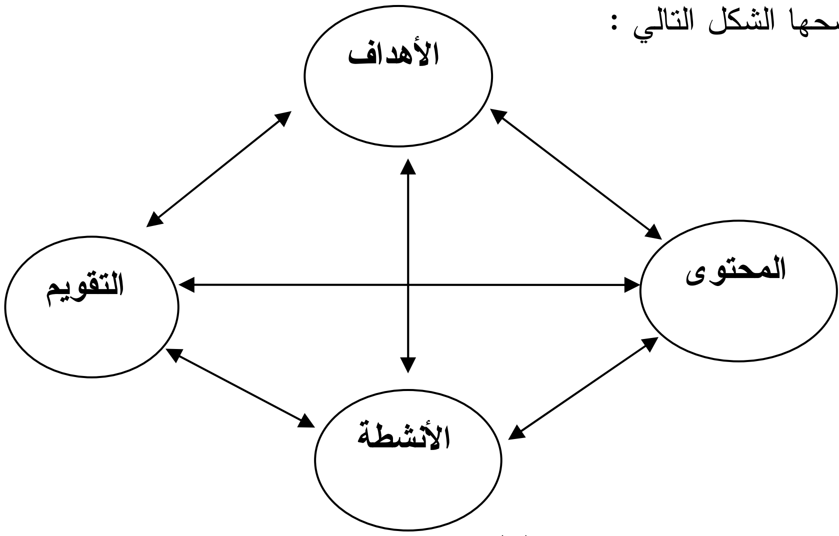
3- مكونات المناهج الدراسية:

يتكون المنهج الدراسي من مجموعة من المكونات أو العناصر وهي :

* الأهداف التعليمية .
* المحتوى .
* الطريقة .
* الوسيلة .
* الأنشطة التعليمية .
* التقويم .

وهذه العناصر تعمل في إطار كلي متكامل خلال العملية التعليمية، بحيث لا يتصور هدف بدون محتوى ، ولا محتوى بدون طريقة تقدمه إلى التلميذ ، ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم إلى أي حد استطاع التلاميذ بلوغ النتاجات التعليمية التعليمية المرغوبة .

وهذه العناصر التي يتكون منها المنهج متكاملة ومترابطة مع بعضها ترابطا وثيقا يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها . ويعبر ها النموذج عن مكونات المنهج وهو من وجهات النظر الشائعة والتي تنسب " لتايلر " كما يوضحها الشكل التالي :



الشكل (1): مكونات المنهاج المدرسي

المصدر : **(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 34)** .

إن الأسهم المتجهة (الشكل 1) إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر ، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر ، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى .

أ/ الأهداف التربوية (التعليمية):

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصرها تخطيطا وبناء ، ونعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحيد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج ، فبعد الانتهاء من تحديد الأهداف ، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفا .

ويعرف الهدف بأنه " التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب " **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 43)**.

- **أهمية أهداف المنهج**

ترجع أهمية تحديد أهداف المنهج إلى مجموعة من الأسباب أهمها :

- توجيه الجهود التربوية المبذولة الوجهة الصحيحة ، فإذا كان الهدف هو تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ فان وضوح هذا الهدف يؤدي إلى تفعيل الجهود التربوية وتوجيهها الوجهة السليمة .
- تساعد أهداف المنهج على اختيار محتواه وخبراته وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة وتخطيط المواقف التعليمية التي سيتفاعل معها التلاميذ أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية تحت إشراف وتوجيه المعلم بقصد تحقيق الأهداف .
- تستخدم كمعايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى كفاءة المنهج ونجاحه وقدرة المعلم على تنفيذ المنهج بشكل صحيح . **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 44)**.

- **مستويات الأهداف**

تتمثل الأهداف التعليمية في المستويات التالية هي :

- الأهداف العامة للتعليم .
- أهداف المراحل الدراسية .
- الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .
- أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية .
- أهداف الدرس الواحد . **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 46-48)**.

- **تصنيف أهداف المنهج**

تصنف أهداف المنهج إلى ثلاثة أنواع أو مجالات حسب ما نشره (بلوم) في كتابه الأهداف :

- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) .
- المجال الوجداني أو الانفعالي.
- المجال النفسحركية (المهاري) **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 51-56)**.

ب/ المحتوى:

محتوى المنهج هو العنصر الثاني من العناصر التي تكون منظومة المنهج الدراسي بمفهومه الحديث ، حيث تسبقه الأهداف التعليمية ، وتليه طرائق التدريس والوسائط التعليمية والأنشطة المدرسية ثم التقويم . **(حسن شحاته ، 2001: 75)**

ويعرف المحتوى بأنه " المادة التعليمية و ما تشتمل عليه من معلومات ومعارف ومهارات يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النم الشامل وتعديل سلوكهم "**(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 57).**

➢ **معايير اختيار محتوى المنهج**

لكي يتم اختيار المحتوى بطريقة علمية سليمة لا تخضع لأهواء مخططي وواضعي المناهج ، وجدت مجموعة من الشروط أو المعايير ، من أبرزها ما يلي :

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .
- ارتباط المحتوى بالمعرفة العلمية الحديثة ليكون صادقا وله دلالاته .
- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم .
- التوازن بين الشمول والعمق في تقديم المحتوى .
- أن يراعي المحتوى الفروق الفردية .
- اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ .
- أن يكون متسقا مع التصور الإسلامي شكلا ومضمونا .

(حسن شحاته ، 2001: 77- 79) و **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 59- 62).**

➢ **معايير تنظيم محتوى المنهج**

هناك مجموعة من المعايير يتم الاسترشاد بها عند تنظيم محتوى المنهج الدراسي ليحقق تعليما أفضل ، ومن ابرز هذه المعايير :

- الاستمرار .
- التتابع .
- التكامل .**(حسن شحاته ، 2001: 81-82)**

<u>ج/ طرق التدريس:</u>

طريقة التدريس هي مجموع الاداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين ، وطرق التدريس احد عناصر المنهج ، والتفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء ، ا ي اختيار ما يبدو انه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب ، فلا ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة ، والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم ، فهو يتطلب منه ان يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة. **(حسن شحاته ، 2001: 95)** .

وإذا كانت طرق التدريس قد تطورت نتيجة تطور الأبحاث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وثقافاتها ، إلا أن الباحثين لم يصلوا إلى المفاضلة بين طرق التدريس المختلفة إذ أن لكل منها مزايا وعيوب ولا يمكن علو واحدة منها في التدريس وبإمكان المعلم أن يستعين ببعضها والتي تتناسب مع الأهداف المرجوة ، كما ينبغي

على المعلم أن ينوع في طريقة تدريسه ، ولا يظل معتمدا على طريقة واحدة ، لان ذلك يقلل من مستوى اهتمامات التلاميذ ودوافعهم للتعلم ، و لا يراعي الفروق الفردية بينهم .

والمعلم هو الأساس والعنصر الفعال في تقديم درسه بنجاح ، فليست الطريقة هي الأساس وإنما الأساس هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم لتوصيل المعلومات والمعارف إلى عقول التلاميذ **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 69).**

د/ الوسائل التعليمية:

تمثل الوسائل التعليمية عنصرا من عناصر المنهج ، وهي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم ،

ويندرج تحت تعبير الوسائل كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات وأجهزة وأدوات ، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لان التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل ويتم اختيار الوسيلة التعليمية التي ترتبط بالأهداف **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 76-77).**

هـ/ الأنشطة التعليمية:

الأنشطة هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من اجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان ، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم ، وقد تكون تعلمية يقوم بها المتعلم ، وقد تشكل الأنشطة ما يسمى بأساليب التعليم . **(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 36)**

ويعتبر النشاط المدرسي جزءا من منهج المدرسة الحديثة ، فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الفاشلة **(حسن شحاته ، 2001: 159)** .

ويعرف نشاط التعليم والتعلم بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم ، أو هما معا ، لتحقيق الأهداف التعليمية ، والنمو الشامل للمتعلم ، سواء تم داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها ، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة **(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2003 : 72).**

- **معايير اختيار الأنشطة التعليمية**

من ابرز المعايير التي يتم في ضوئها اختيار النشاط التعليمي ما يلي :

- أن يكون النشاط ملائما للأهداف .
- أن يكون النشاط ملائما للتلميذ .
- الارتباط الوثيق بالحياة .
- العلاقة بين نشاطات التعلم وخبرات التعلم .
- أهمية النشاط التعليمي .**(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 74-76).**

ي/ التقويم: التقويم هو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل : التقييم بمعنى التثمين ، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف ،وتقييم الاعوجاج ، والمتابعة ، والتغذية الراجعة **(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 37)** .

فالتقويم يعتبر أحد المكونات الأساسية للمنهج ، إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها ، فهو يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ، لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها ، وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة ، أو اتخاذ قرار بشأن المنهج سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره .

ويعني التقويم في المنهج " عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية للمنهج " **(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 78).**

والتقويم ارتبط بمفهوم القياس في المنهج التقليدي ، على حين تطور مفهومه بتطور الفلسفة التربوية فشمل التشخيص والعلاج والوقاية ، وتنوعت وسائله ، وتعددت وظائفه ، وأصبح يستند إلى أسس نظرية تتمثل في نماذج علمية ، تربط بين عناصر العملية التعليمية ، كما انه يعتمد على تقنيات متقدمة في عمليات القياس وجمع البيانات وتحليلها **(حسن شحاته ، 2001: 203)** .

ويتمثل تقويم عناصر المنهج فيما يلي :

- تقويم الأهداف .
- تقويم محتوى المقرر (تقويم العناصر الأساسية للمقرر ، تقويم الكتاب المدرسي) .
- تقويم أساليب التدريس .
- تقويم الوسائل التعليمية .
- تقويم البيئة التربوية (في الجانب المادي ، في الجانب الاجتماعي). **(حسن شحاته ، 2001: 205-210)**

- **<u>أنواع التقويم :</u>**

درج المتخصصون في المناهج على تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي :

- التقويم التشخيصي.
- التقويم البنائي.
- التقويم الختامي .**(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2003: 79).**

<u>4- أنواع المناهج:</u>

أدى المفهوم الديناميكي للمناهج بعدد من التربويين إلى القول بوجود أنواع متعددة من المناهج لان تعريفات المنهاج المختلفة توحي بوجود فروقات جوهرية بين المنهاج المخطط له والذي يطلق عليه عادة المنهاج الرسمي، والمنهاج الذي يتم تحقيقه بالفعل هو الذي يطلق عليه أحيانا المنهاج الواقعي ، وهناك المنهاج المخفي (الخفي) وهو الذي يتحقق في سلوك الطلبة .

لا يوجد نوع واحد من المناهج الدراسية بل يوجد العديد من الأنواع، وسيحاول الطالب فيما يلي ذكر أهم تصنيفات المناهج الدراسية: **(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 41-42)** .

أ/ التصنيف الأول:

و يوجد حسب هذا التصنيف خمسة أنواع من المناهج كما أوردها جودلاد (Goodlad):

* **المنهاج الإيديولوجي:**

وهو المنهاج المثالي الذي يبرز صورة المنهاج كما يراه العلماء والمنظرون .

* **المنهاج الرسمي:**

وهو المنهاج المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية الرسمية .

* **المنهاج المرئي :**

وهو ما يظن الآباء والمدرسون والمجتمع أنه موجود حسب مرئياته .

* **المنهاج العملي :**

وهو ما يقع تنفيذه بالفعل في غرف الدرس .

* **المنهاج التجريبي :**

وهو ما يحسه ويجربه الطالب في الواقع .

ب/ التصنيف الثاني:

و يقسم هذا التصنيف المناهج الدراسية إلى ست أنواع كما أوردها جلاتهورن (1995) وهي:

* **المنهاج الموصى به:**

وهو المنهاج الذي أوصى به أفراد من المختصين والمفكرين ، ويشبه المنهاج الإيديولوجي عند " جودلاد "

* **المنهاج المكتوب:**

وهو المنهاج المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية وهو يشبه المنهاج الرسمي عند " جودلاد " .

* **المنهاج المدعم :**

ويقصد به المنهاج الذي يتشكل من المصادر الداعمة التي توصله للمتعلمين ، وهناك أربعة مصادر ذات أهمية أكثر من غيرها في دعم المنهاج وهي الوقت المتاح كما هو وارد في الخطة الدراسية ، والوقت الفعلي الذي يحدده مدرس الصف ، وتوزيع المدرسين كما تظهره القرارات الناتجة عن حجم الصف ، والكتب المدرسية والمواد التعليمية .

* **المنهاج المدرس :**

وهو المنهاج الذي بإمكان المشاهد ملاحظته منفذا مثلما يدرسه المعلم في المدرسة ، ويقابل المنهاج العملي عند " جودلاد " .

* **المنهاج المختبر :**

وهو المنهاج الذي تصمم الاختبارات لقياس مدى تحققه سواء كانت الاختبارات من صنع المعلم أم من صنع جهات أخرى مثل إدارات التعليم .

* **المنهاج المتعلم :**

ويقصد به كل التغييرات في القيم والمدركات والسلوكات التي تحث للمتعلم نتيجة لمروره في الخبرة المدرسية .

ج/ التصنيف الثالث: يقسم المنهاج إلى نوعين فقط :

* **المنهاج الرسمي :**

الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له المقررات الدراسية المصادق عليها رسميا وتؤلف له الكتب المدرسية المقررة رسميا وبهذا التعريف فانه يقابل المنهاج المكتوب عند " جلاتهورن " .

* **المنهاج الواقعي :**

وهو الذي يتم تدريسه في المدارس من قبل المدرسين والإدارة المدرسية ، ويقابل المنهاج المدعم والمنهاج الرسمي والمنهاج المختبر والمنهاج المتعلم عند " جلاتهورن " كما يضم بالإضافة إلى ذلك المنهاج الخفي لأنها جميعا تصف جانبا مما يقع بالفعل في الميدان التعليمي .

د/ التصنيف الرابع:

ويقسم المنهاج إلى نوعين فقط :

* **مناهج المواد :**

و تهتم بالخبرة و المعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم مثل :(المواد المنفصلة ، و المواد المتصلة ، و المنهاج المحوري) .

* **مناهج النشاط :**

و هي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم ، و منها المنهاج القائم على حل المشكلات ، أو المشروعات ، أو مواقف الحياة .

5- تطوير المناهج الدراسية:

التطوير عملية من عمليات هندسة المنهاج يتم فيها تدعيم جوانب القوة ، ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف ، في كل عنصر من عناصر المنهاج ، تصميما وتقويما وتنفيذا ، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتصلة به ، وفي كل أساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة وطبقا لمراحل معينة .

إن عملية التطوير تتم في ضوء معايير وطبقا لمراحل ، وتتناول بالتطوير عناصر المنهاج وأسسه وبقية عملياته . وترتبط بعملية التطوير عمليات فرعية أخرى هي : عملية التعديل ، وعملية التحسين ، وفي حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية التغيير ، وفي هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر .

يتصل التطوير بجميع عناصر المنهاج ، فالأهداف التربوية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها هي التي تقود عملية التقويم لبيان مدى ما تحقق منها ، وعلاقة ما يتحقق منها وما لا يتحقق بالعناصر الأخرى .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2003: 293).

6- مبادئ تطوير المنهاج

لا تتم عملية التطوير عشوائيا وفي فراغ بل أن تتم في ضوء مبادئ ، وأهم هذه المبادئ :

- تتم عملية التطوير في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير ، وتعتمد التخطيط ، ولا تكون مزاجية وعشوائية ، ومن هنا أن تسبق عملية التطوير عملية القويم التي بها نحدد القوة وجوانب الضعف .
- تتم عملية التطوير في ضوء أسس المنهاج الأربعة.

تستدعي عملية التطوير مسايرة تطور الاتجاهات العالمية وروح العصر الذي نعيش فيه : الانفجار المعرفي ، وظاهرة التغير المتسارع .

- تتوخى عملية التطوير أن تكون العملية شاملة لعناصر المنهاج وأسسه وعملياته ، ومتكاملة بحيث تشمل العملية تطوير الكتب والأدلة والوسائل والاختبارات والامتحانات وطرق التعليم وإعداد المتعلمين ، ومتوازنة بين جوانب النمو لدى المتعلمين ، وبين ما هو أكاديمي وما هو مهني وهكذا .
- تتم عملية التطوير بتعاون كل من له علاقة بالمنهاج ويتأثر به مباشرة أو بطريقة غير مباشرة مثل : المعلم والطالب وولي الأمر والموجه : وطبعا ليس مهما أن تكون المشاركة بمقادير متساوية .
- تستخدم في عملية التطوير كل الإمكانات المادية والبشرية في البيئة التعليمية .
- تتسم عملية التطوير بالاستمرارية ، وذلك حتى يتمكن المنهاج من مسايرة التغيرات والتطورات في مجالات العلم والمعرفة والحياة .
- تنطلق عملية تطوير المنهاج من المبادئ التربوية والنفسية التي بنيت عليها عملية تصميم المنهاج .
- تتم عملية التطوير بعد التأكد من تهيئة العاملين في عملية التطوير لهذه العملية ، والتأكد من توافر القدرات والاستعدادات والدافعية لهم .

(توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2000: 295-296) .

رابعا :المقاربة بالكفاءات : L' approche par compétences

إن الكفاءة كمفهوم أول ما ظهر كان في المجال العسكري ، شأنه شأن الهدف ، ثم تدرج عبـــر مجـــالات شتى إلى أن وصل حقل التربية و التعليم ، في حضن النزعة البنائية ، والنموذج البيداغوجي البنائي هـــو الـــذي يسمح بجعل التلميذ قطب الاهتمام خلال الفعل التربوي ، و الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين . فـــي هذه المقاربة لا تعتبر المعارف المستهدفة في المنهاج كأهداف معرفية فقط و إنما وسيلة لتحقيق أهداف منهجيـــة تقنية و سلوكية مدرجة ضمن ما يسمى بالقدرات و هو المدخل الذي تتصف به هذه المناهج .

"إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة" (**إكزافيي روجيرس ، 2006 : 4)** .

فالمقاربة هي تصور بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال ، والمردود المناسب من طريقة ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية .

إذن فالمقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية تعمل على الحكم على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية . ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورا وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

ومن هذا المنطلق نتوصل إلى أن الكفاية تتميز بخمس مكونات مهمة :

- ✓ ترتكز الكفاية على موارد مكتسبة .
- ✓ لا يكفي أن يمتلك المتعلم الموارد بل يجب أن يكون قادرا على تعبئتها .
- ✓ يجب أن تكون المهمة التي يواجهها المتعلم جديدة وغير مألوفة .
- ✓ لا يجب أن تكون المهمة متجانسة من حيث المكونات، بل يستوجب تجانسها من حيث القصدية .
- ✓ يجب أن تكون المهمة معقدة .(**إكزافيي روجيرس ، 2006 : 5)** .

1.4– أهداف المقاربة بالكفاءات

- ظهور قدرات المتعلم .
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب و الربط بين المعارف في المجال الواحد .
- و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة .
- قضية أو مواجهة وضعية .
- تجسيد الكفاءات المتنوعة في سياق واقع .
- تكامل المعرفة بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة .

ويمكننا تلخيص هذه الأهداف في:

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع و الحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تكامل المعرفة بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة .

- الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة ويمكننا·
- تلخيص هذه الأهداف في:
- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع و الحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية .

(لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 03–04).

2.4. مزايا المقاربة بالكفاءات

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

أ– تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية–التعلمية" . والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك ، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" . ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي .

ب– تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل : يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة ، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم ، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم . ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

ج– تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية–الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة .

د– عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين ، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .

هـــ اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي : تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار . **(فيليب بيرينو ، 2003 : 15).**

3.4. مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

***مبدأ البناء:**أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

***مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما ، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

***مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

***مبدأ الإدماج** : يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى .كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه .

***مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة . **(لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 08-09).**

4.4.المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

الحديث عن الكفاءة يقتضي الحديث عن ثلاثة مفاهيم أساسية مرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:

أ- **مفهوم القدرة :**

القدرة باعتبارها نشاطا ذهنيا مثبتا وقابلا للتناسل في مجالات معرفية متعددة . ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل ، ويؤكد في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بالمحتويات .

ب- **مفهوم الموارد :**

الموارد هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاءة

وتكون هذه الموارد حسب العديد من الباحثين إما داخلية أو خارجية وتشمل مجموعة من المكونات:

- موارد داخلية : معارف، مهارات ، مواقف، اتجاهات ، قيم، تمثلات ، استعدادات.
- موارد خارجية :المدرسون، الزملاء، الأسرة، المحيط، وسائل مادية، الثقافة السائدة.

ج- **مفهوم الإدماج :**

الكفاءة لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية ، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى إنجاز ملائم .

و هو بذلك يشير إلى تعبئة مجموعة من المعارف والمهارات و السلوكات التي اكتسبها المتعلم منفصلة من أجل توظيفها لحل وضعيات مركبة .

5.4.المقاربة بالكفاءات و المناهج (مناهج التعليم الثانوي ، 2005 : 15) .

إن ما يدعو لتغيير المناهج وفق المقاربة بالكفاءات هو اعتماد هذه الأخيرة منطق التعلم بدلا من منطق التعليم و الذي من أبرز خصائصه ما يلي :-

ميزة منطق التعلم

- ✓ تعليم التلاميذ كيف يتعلمون .
- ✓ التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها .
- ✓ بناء المعرفة عن طريق المتعلمين بدلا من تناولها بشكل تراكمي .
- ✓ اعتماد بيداغوجية قوامها تزويد المتعلمين بوسائل التعلم بما فيها المعرفة .
- ✓ توخي تعلم ذي دلالة و معنى يترك أثر دائما لدى المتعلمين ، و يمكنهم من التكيف ، بل و التحكم في و ضعيات الحياة اليومية .

- ✓ الاستفادة من التعلمات خارج وضعيات الوسط المدرسي .

هذا إضافة إلى ما يلي :-

- ✓ تفعيل المواد التعليمية في المدرسة و في الحياة .
- ✓ الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية .
- ✓ التخفيف من محتويات المواد الدراسية .
- ✓ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه.
- ✓ الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، حيث يكون التركيز أكثر على نشاط المتعلم في العملية التعليمية – التعلمية .
- ✓ تفريد التعليم ، أي جعله يدور على الفرد ، حيث تعطى المقاربة اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلمين .
- ✓ إدماج المعارف و السلوكات و الأهداف التعلمية بشكل بنائي متواصل ، في نطاق سيرورة التعلم .
- ✓ حرية المعلم و استقلاليته ، من حيث اختيار الوضعيات و النشاطات التعلمية ، و تصميم مخططات إنجاز المشاريع / الدورات و الوحدات التعلمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة .
- ✓ توظيف التقويم البنائي ، و ذلك بالتركيز على أداء المتعلم وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها و مؤشراتها .
- ✓ تحقيق التكامل بين المواد و الأنشطة الدراسية المختلفة و جعل المعارف وسيلة لا غاية .
- ✓ التدرج في بناء المفاهيم و إكساب المتعلمين المعارف و السلوكات .
- ✓ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية .

فهذه المقاربة الجديدة للمناهج : تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم ، و هي تقوم على اختيار و ضعيات تعلمية ، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية ، وبتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك".

6.4. مميزات الكفاءة **(إكزافيي روجيرس ، 2006 : 14) .**

للكفاءة خمس مميزات هي :

- o الكفاءة توظف جملة من الموارد : (معارف – قدرات – مهارات)
- o الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية : توظيف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء بالنسبة للتلميذ ، أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة أو الحياة اليومية .
- o الكفاءة مرتبطة دائما بجملة ذات المجال الواحد : إن إيقاظ و تنمية كفاءة ما يستدعي حصر الوضعيات التي تفعل فيها الكفاءة المقصودة لأن التنوع قي مجال الوضعيات لا ينمي كفاءة .

- الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة : إذا كانت القدرة تتميز بطابعها الاستعراضي المتصل بعدة مواد ، فإن الكفاءة متناسبة مع مشكلات تتصل بالمادة الواحدة ، مع عدم نفي وجود كفاءات مجردة من المادة ككفاءة قيادة سيارة ، أو كفاءة قيادة اجتماع .
- الكفاءة قابلة للتقويم : بقدر ما نجد القدرة غير قابلة للتقويم نجد الكفاءة على عكس ذلك ، حيث تقوم على أساسين هما : نوعية الإنجاز في العمل ، نوعية النتيجة المحصل عليها .

الدور التكميلي للكفاءة في نشاطي المعلم و المتعلم.

- **المعلم منشط** : وظيفة المعلم في هذه المقاربة وظيفة المنظم و الموجه و ليس الملقن ، وهو بذلك :
  - يسهل عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار .
  - يعد الوضعيات و يحث المتعلم على التعامل معها .
  - يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته .
- **المتعلم محور العملية التعليمية** : المتعلم هو العنصر النشيط و هو بذلك :-
  - مسؤول على التقدم الذي يحرزه .
  - يبادر و يساهم في تحديد المسار التعلمي .
  - يمارس و يقوم بمحاولات يقنع بها أنداده و يدافع عنها في جو تعاوني .
  - يثمن تجربته السابقة و يعمل على تعميقها و توسيع آفاقها .

8.4. خصائص الكفاءة

- تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها و تقويمها .
- تتطلب عدة مهارات و تسمح بالاستفادة منها .
- لها قيمة على المستوى الشخصي و المهني و الاجتماعي .
- مرتبطة بنشاطات تمارس في حالات واقعية .
- لها خاصية الشمولية و التكامل .
- تحدد مدى التكوين إن كان طويل أو متوسط .
- تعتبر نهائية أي تختم دورة أو طور تكويني أو تربص .

9.4 . مستويات الكفاءة (إكزافيي روجيرس ، 2006 : 21) .

للكفاءة مستويات متعددة تبنى وفق مراحل تنفيذ المنهاج ، بداية من أبسط وحدة وإلى غاية إنهاء مرحلة وهي كما يلي :-

- **الكفاءة القاعدية** : هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية (كل وحدة تنتهي بحصة إدماج)

- **الكفاءة المرحلية :** (المجالية – الإتقان) : مجموعة مشاريع ، أو مجموعة من الكفاءات القاعدية ، و تتعلق بشهر ، أو فصل ، أو مجال معين ، (لا توجد حصة بل توجد مراحل ، ينتهي المشروع بوحدة إدماجية) .
- **كفاءة النتيجة** (الختامية) : هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تبنى و تنمى خلال سنة دراسية
- **كفاءة السيرورة** (الاستعراضية) : هي كفاءة متقاطعة تشترك فيها بعض أو كثير من المواد ، ويمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات لبعض المواد أو لبعض المجالات ، كاللغة أو القراءة التي هي بمثابة القاسم المشترك في تعلم كثير من المعارف .

ملاحظة : يمكن للكفاءة المستعرضة أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو مرحلية أو ختامية .

10.4. تحديد الكفاءة

* يحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية .
* ضبط مجالات التعلم التي تحقق الكفاءات الختامية .
* تحديد الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية .
* ضبط مجالات التعلم التي تبني من خلالها الكفاءات المرحلية أي المواد و الأنشطة التي تشترك في بناء كل كفاءة مرحلية .
* تحديد الكفاءات القاعدية التي تبني كل كفاءة مرحلية .
* ضبط الوحدات التعليمية لكل مادة أو نشاط، التي تبني كل كفاءة قاعدية .
* تحديد المضمون المناسب و المطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية .
* ضرورة المعرفة المسبقة للأدوات و الوسائل التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية ، و معرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب .
* التأكيد على معرفة مستويات التلاميذ منذ البداية ، و الفروق الفردية في مختلف المجالات (ملمح الدخول) مع تحديد ملمح (الخروج) .
* ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محددة مسبقا ، و معروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكفاءة مع التركيز على الأنشطة التكوينية . **(لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 25).**

11.4 . صياغة كفاءة

تصاغ الكفاءة في : " نص موجز يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور – سنة – فصل – شهر – وحدة) ويتم التحكم في التعلمات باكتساب المعارف المطلوبة و محتويات المواد الوجيهة "

ملاحظات :

÷ عند صياغة كفاءة محددة ينبغي لنا الأخذ بعين الاعتبار أن الأمر يتعلق بكفاءة و لــيس بقــدرة و لا بهدف خاص .

÷ ينبغي للصياغة أن تكون واضحة لا لبس فيها و لا اختلاف .

÷ ينبغي لها أن تتوفر على خاصة الإدماج .

÷ إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة ، فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية و المعرفة السلوكية .

هذا و لا بد من الأخذ بعين الاعتبار ما يلي عند **صياغة كفاءة** معينة : -

* ضرورة تحقيق نشاطات عملية .
* قابلية النشاطات للملاحظة والقياس .
* معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح .
* المحيط الذي سيعرض فيه التقييم .
* الصياغة الواضحة غير القابلة لأي تأويل أو التباس ، لكي لا تظهر كفاءات مشوشة تخفي الكفاءات المستهدفة .
* تحديد ما هو منتظر من المتعلم و ذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد .
* ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم .

خامسا : الوضعية المُشْكلة في المقاربة بالكفاءات

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مُشْكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات وغيرها من الخبرات. وذلك في مختلف المواد .

الوضعية المُشْكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها. مثلا: إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما، دون دراية مسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة . (**فيليب بيرينو ، 2003 : 24).**

1. ما هي وضعية التعلم ؟

وضعية التعلم هي مجموعة ظروف تَقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته. وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم . والوضعية تتكون من كفاءات بمعنى (وضعية مُشْكل) أي مجموعة المعارف التي تتدرج داخل سياق معين، يتم الربط بينها لانجاز عمل ما .

مثال : وضعية يطلب فيها إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة مشكل يتعلق بالبيئة .

الوضعيات نوعان :

أ- وضعيات الحياة اليومية ، مثل وضعية فقدان المفاتيح .

ب- وضعيات مدرسية ، ترد داخل مسار تعليمي محكم التخطيط .

2.خصائص الوضعية . وهي ثلاثة :

1. **إدماجية** : تُعبئ وتُجند مختلف مكتسبات المتعلم من معارف، حركات ووجدان .
2. **ذات منتوج منتظر**: وقد يكون هذا المنتوج واحدا في حالة الوضعية المغلقة، وقد يكون متنوعا في حالة الوضعية المفتوحة .
3. **لا تعليمية** : بل هي وضعية تعلمية تُعطى فيها حرية العمل للمتعلم .

3.مكونات الوضعية : (مناهج التعليم الثانوي ، 2005: 35)

أ/ **السند** : وهي عناصر مادية مقترحة على المتعلم تتكون من :

- السياق (ظروف تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته).
- معلومات كاملة أو ناقصة (على شكل معطيات) .
- وظيفة تحدد الهدف من المنتوج (حيث تمكن المتعلم من التقدم في انجاز عمل معقد)

ب/ **المهمة**: وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب.

ج/ **التعليمة**: وهي مجموعة توصيات العمل.

4.أنواع الوضعيات :

وضعية تعلمية : وهي وضعية ديداكتيكية استكشافية ، تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه ، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي .

وضعية إدماجية : وهي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته ، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة ، وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي .

يتم بناء وصياغة الوضعية التعلمية ووضعيات الإدماج والتقويم من طرف الأستاذ، بكل ما من شأنه أن يعطي دافعية لعمل المتعلم ونشاطه، بشكل فردي أو في إطار المجموعة .

- **مفهوم عائلة الوضعيات**

يجب أن تنطلق الكفاءة من وضعيات متباعدة أو متقاربة . مثل : وضعيات قيادة السيارة في المدينة ، فيها وضعيات مختلفة لكنها من نفس العائلة (اختلاف أنواع المسالك - اختلاف الأوقات - اختلاف الظروف- اختلاف كثافة حركة المرور الخ...) .

- **أمثلة لوضعيات إدماجية :**

1- أمام اختلال توازن نظام بيئي ما ، وفي وضعية جديدة مستقاة من المحيط ، يكون التلميذ قادرا على اقتراح حلول علاجية لها.

2- انطلاقا من وضعية إشكالية جديدة في الحياة اليومية أو ظاهرة جغرافية (كسوف- فيضانات- زلزال) يكون المتعلم قادرا على ربط العلاقة بين المشكلة ومكتسباته القبلية واقتراح مسعى لحلها.

5. منهجية تناول الوضعيات

تعني المقاربة بالكفاءات ربط التعلمات المكتسبة في المدرسة بسياقات استعمالها في وضعيات متنوعة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ، مما يعطيها طابع الحيوية والديمومة، إذ تمكن التلميذ من اكتساب كفاءات، وتنمية سيرورات ضرورية لاستيعاب وتوظيف معارفه . كما تمكنه من تجنيد موارد " Ressources " ينميها قصد مواجهة وضعيات إشكالية في الوسط المدرسي وخارجه .

إن الوحدة التعلمية ذات صفة إدماجية، تتضمن جملة من الوضعيات التعلمية التي ينبغي أن يبنيها المدرس لتكون محل نشاط المتعلم في إطار بناء معارفه. وحتى يتسنى له ذلك بات من الضروري الإلمام بمتطلبات صياغة الوضعية التعلمية .

6.أهمية الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية-التعلمية"

- تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي، لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم .
- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية، وبذلك يصبحون فعالين أكثر .
- تنمي لديهم القدرة على التحليل، التمييز، التصنيف، المقارنة، الاستنتاج، اتخاذ القرار وإصدار الأحكام .
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات .

نستخلص مما سبق، أنه يكون للوضعية معنى في المقاربة بالكفاءات عندما :

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته .
- تضعه أمام تحديات وتجعله يدرك ذلك .
- يدرك أنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد .
- تبين له حدود معلوماته ومعارفه، وتكشف له عن أهميتها .
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف .
- تسمح له باكتشاف دور المواد الدراسية المختلفة في حل المشكلات المعقدة .

7. تقويم الكفاءة

إن تقويم الأهداف (سابقا) هو تقويم متقطع معزول عن السياق، يتم بواسطة أسئلة لا رابط فيما بينها.

التقويم بالكفاءات هو : " عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة و اقتدار .

و بتعبير آخر هو: " عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو و البنـــاء مـــن خلال أنشطة التعلم المختلفة" .

يفيدنا هذا التعريف إجرائيا في استنتاج التالي :-

* تقويم الكفاءة هو تقويم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام ، لا تقويم المعارف .

* تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع مــوارده (المعــارف ، المهارات ، السلوكات ، القدرات).

* ينطلق تقويم الكفاءات من معايير و مؤشرات معدة مسبقا (**لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 31-32).**

هذا و تقوم عملية التقويم بالكفاءات انطلاقا من :-

- **مؤشر الكفاءة :**

و هو الأداء المعرفي و السلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة

- **وضعية مشكلة :**

إن و ضعية مشكلة هي جعل المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته ، و هي ما يتطلبــه قيــاس أداء المتعلم القائم على توظيف المعرف ، لا استرجاعها .

- **الإدماج :**

من أهم عناصر المقاربة بالكفاءات ، فيها تبنى المعرفة و تربط المكتسبات بعضها ببعض ليتم تمثلها من قبل المتعلم بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة ، تسعى الكفاءة إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصـــة لعمليـــة إدماج مستمر بين المكتسبات في وحدات المادة الواحدة و في مختلف المواد ، و هذا ما ينبغي مراعاته في عملية التقويم .

- **مستوى الكفاءة :**

في عملية التقويم لا بد من معرفة مستوى الكفاءة (من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختاميـــة) المـــراد قياسها ، و هي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة خلال الوحدة التعليمية و الفصل الدراســـي و الســـنة الدراســـية و الطور .

يجري تقويم الكفاءة حسب مرحلتين :

أ- **خلال المراقبة المستمرة :** أي خلال سيرورة عملية التعليم- والتعلم .

يسعى المدرس من خلال هذا التقويم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعـــارف و المهـــارات و المواقـــف المقصودة في التدريس ، و يستهدف هذا التقويم التعرف على المسافة التي تفصل المتعلم عن الهـــدف التربـــوي و الوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها من أجل إجراء التعديلات اللازمة على مجرى تعلمه .

و بذلك يكتسي هذا التقويم صبغة تكوينية ، ويندرج في سياق الموقف التعليمي – التعلمي تماشـــيا و الأهـــداف الخاصة بمقاطع الدرس .

و يشترط في التقويم التكويني ما يلي : - **(لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 35-36).**

- ✓ أن يحدد المدرس بوضوح الأهداف المرحلية المتصلة بكل مقطع من مقاطع الدرس .
- ✓ أن يلتزم تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف (فعل نشاط – قابل للقياس و الملاحظـــة – ذكر مستوى الأداء المقبول)

- ✓ أن تغطي هذه الأهداف كل القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة ، وذلك ليسهل و ضع بنود الروائز
- ✓ أن يتخذ الاختبار أشكالا عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية و إنما يشمل التمارين و التطبيقات و استعمال الأدوات و المعارف المنهجية.

ب- في نهاية سيرورة تعليمية :

بواسطة الامتحانات النهائية ، وينبغي أن تغطي أسئلة هذه الامتحانات مقررا دراسيا أو جزءا ، أو محورا منه وتشكل لائحة الكفاءات بالنسبة للمدرس مرجعية أساسية لإجراء التقويم النهائي ووضع بنود الاختبار ذلك من حيث أنها تمكن بصورة صادقة من قياس ملمح التلميذ .

ويشترط أن تكون أسئلة الامتحان النهائي شاملة ، صادقة ، و موضوعية .

وبالتالي يتم تقويم الكفاءة يعني أن نطلب من التلميذ تحقيق إنتاج معقد ويتم:

- بوضع التلميذ أمام عائلة من وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية ، والتي تحدد الكفاءة .
- وتتبعه كيف يتصرف أمام هذه الوضعية.
- ثم تحليل ما ينتجه بالنسبة لهذه الوضعية المشكلة.

والحكم على نوعية الأداء أثناء التقويم التكويني، يتم بواسطة معايير التقويم، والتي يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلمين، مما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة ، وينير لهم المسعى التعليمي .

8. تقويم مكتسبات التلاميذ : من الطبيعي، ألا يكون تقويم مكتسبات التلاميذ تقويما لبعض العناصر المكونة للكفاءة ، بل يجب أن يكون تقويما لها بأتم معنى الكلمة ، ويعني ذلك تقويم ما إذا كان المتعلم ذا كفاءة أم لا. والتقويم قد يكون كمي أو كيفي. فالكمي حدسي غالبا ما يكون سريعا وأكثر ذاتية، أما الكيفي فهو أكثر موضوعية ودقة، إلا أنه تقويم ثقيل وذو ضغوطات. يعتبر التقويم الكيفي معياريا ويتطلب أكثر أهمية.

للتقويم ثلاثة وظائف : (إكزافيي روجيرس ، 2006 : 19 -20)

1.توجيه التعلمات (تشخيصي) : ويعني تقويم الكفاءات المكتسبة في بداية السنة، لتشخيص الصعوبات ومعالجتها لضمان حسن الانطلاقة في عملية البناء التدريجي.

2.تعديل التعلمات (تكويني) : يتم بشكل مستمر ومخطط خلال السنة الدراسية، ويهدف إلى تحسين التعلمات وتطويرها، كما يهتم بعلاج الصعوبات أثناء المسار "التعليمي-التعلمي" .

3.إشهاد التعلمات (تحصيلي) : ويقصد به تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعليم في السنة الموالية .

9. معايير ومؤشرات التقويم:

يتم بناء واختيار وضعيات تقويم الوحدة التعلمية (الكفاءة القاعدية) بحيث تكون شاملة لمختلف مكتسبات المتعلمين على النحو التالي :

* يتم تقويم الكفاءة أصلا باقتراح وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة .

* ينظر الأستاذ أو التلميذ إلى ما تم إنتاجه، من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما تنتظره من المنتوج أو العمل المنجز. وتصاغ تلك الخاصية إما (بالملاءمة والانسجام والدقة) أو (بالاستعمال الجيد والتأويل الصحيح والإنتاج الفردي) .

مؤشر الكفاءة : هو المقطع السلوكي الذي يبرز النتيجة الفورية خلال حصة تعلمية، وبتطوره تتطور الكفاءة المستهدفة . مثال : مواظبة التلميذ على دروسه مؤشر لنجاحه، ولكن أثناء التقويم ينبغي اللجوء إلى أكثر من مؤشر ليكون الحكم صادقا .

10. وظيفة التقويم بالكفاءات

نفس وظائف التقويم تصدق على التقويم بالكفاءات ، و يكفي هنا أن نشير إليها مجملة : –

- توجيه التعليم : و يتم في بداية السنة قصد التعرف على الكفاءات المكتسبة ، مع العمل على تشخيص الصعوبات و العمل على علاجها .
- تنظيم التعلم و تعديله : و يتحقق ذلك خلال السنة ، و ذلك من أجل تحسين التعلمات بالتعديل و التصحيح قصد إيصال التلاميذ للتحكم في الكفاءات .
- مصداقية التعلم : و تحصل عندما نقيم بموضوعية المستوى الذي بلغه المتعلم في اكتساب الكفاءات.

(لماذا المقاربات بالكفاءات ، 2001 ، 19)

التقويم في النماذج التقليدية	التقويم في نموذج التدريس بالكفاءات
استعراض المعارف الشخصية	القدرة على إنجاز نشاطات
اختبارات تحصيلية	اختبارات تسمح بمعرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه
تثبت الشهادة الممنوحة المستوى الدراسي	تثبت الشهادة الممنوحة كفاءة أو كفاءات في إطار برامج
تنسيق قائم على الانتقال من مستوى لآخر	تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات
تقويم مقيد بالمحتوى الدراسي	تقويم برامج التكوين يتم بالانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه
تقويم مقيد بالمحتوى الدراسي	تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة
الملاحظة و المقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم	الملاحظة و المقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها

الجدول رقم (01) : مقارنة بين التقويم في النماذج التقليدية و التقويم في نموذج التدريس بالكفاءات

المصدر : (محمد الصالح حثروبي ، 2002 : 123)

في تقويم الكفاءات المكتسبة يمكن التركيز على ثلاث أهداف مختلفة هي :

التقويم التشخيصي	التقويم التوجيهي	التقويم النهائي
توجيه التعلم	تعديل التعلم	مصداقية التعلم
يحصل في بداية عملية التعلم تقويم المكتسبات القبلية تحديد الاستعدادات و الميول و القدرة الذهنية تصنيف المتعلمين.	تقويم مستوى التحكم في المستويات يكون فرديا لكل تلميذ يوفر تغذية راجعة التعرف على جوانب القوة و الضعف في أداء المتعلم	يدل على النتيجة النهائية عندما نقوم من أجل تحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى
بهدف تشخيص الصعوبات	بهدف علاج الصعوبات	بهدف قياس الفرق بين الكفاءتين المتوخاة و المحققة

الجدول رقم (02) : أنواع التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

المصدر : (محمد الصالح حثروبي ، 2002 : 129)

11. مراحل إنجاز شبكة تقويمية (مناهج التعليم الثانوي ، 2005: 4)

- توضيح الكفاءة المراد تقويمها و وصفها و صفا مفصلا .
- عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتصلة بالكفاءة .
- تحديد ووصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة و السلوكات التي ينبغي أن يظهرها المتعلم .
- تحديد الأهداف التربوية لكل مرحلة من مراحل الدرس .
- تحديد المحتويات (معارف – مهارات – مواقف) التي تستلزمها تحقيق الأهداف .
- وضع جدول تخصيص تتقاطع فيه القدرات بالمحتويات المحددة .
- استخلاص المؤشرات السلوكية الدالة على الأداءات المطلوبة في الكفاءة من الجدول .
- تحديد الأوزان و عدد الفقرات لمختلف الجوانب المتصلة بالكفاءة .
- إعداد التمارين و الأسئلة بحيث يختبر كل سؤال جانبا من الكفاءة .

سادسا : مهارات التدريس

انطلاقا من الميزة الأساسية للمقاربة بالكفاءات و المتمثلة في إنجاز النشاط بدلا من القدرة على معرفته ، ولتبيين المقصود بمهارة التدريس ونحللهما ومن هذا التحليل نتوصل لتحديد معنى لمهارة التدريس باعتبارها تجمع بين المفهومين معا .

- **المهارة**

هي ما يمكن الفرد إنجازه بدقة و إتقان ، و تتميز المهارة بخمس خصائص أساسية هي :

- ✓ تعبر المهارة عن القدرة على أداء عمل Action أو عملية معينة .
- ✓ تتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية ، و الاجتماعية ، و الحركية .
- ✓ يتأسس الأداء المهاري على المعرفة أو المعلومات (استخدام المعارف في الأداء) .
- ✓ ينمي الأداء المهاري للفرد ويحسن من خلال عملية التدريب أو الممارسة .
- ✓ يتم تقييم الأداء المعياري عادة بكل من معياري : الدقة في القيام به و السرعة في الإنجاز معا

(حسن حسين زيتوني ، 2000 : 3- 7)

- **التدريس**

هو نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية : هي التخطيط و التنفيذ و التقويم و يستهدف مساعدة الطلاب على التعلم و هذا النشاط قابل للتحليل و الملاحظة و الحكم على جودته و من ثم تحسينه

1. **خصائص التدريس**

الخاصية الأولى : التدريس نشاط مهني متخصص قصدي ، بمعنى انه عمل هادف تحترفه فئة معينة من الناس هم المعلمون وهم الأشخاص المكلفون رسميا من قبل المجتمع بمسؤولية تعليم الطلاب في إحدى مؤسسات التعليم بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة (قائم على مجموعة من الكفاءات أهمها : إتقان مادة التخصص ، معرفة طبيعة المتعلم ، معرفة طرائق التدريس ، إتقان مهارات التدريس ، حب المهنة و التفاني في أدائها) وأن يتم إعداد هؤلاء المعلمين و تأهيلهم قصد إكسابهم كفاءات مهنة التدريس

الخاصية الثانية : يتم إنجاز ذلك النشاط من قبل المعلم من خلال ثلاث عمليات أساسية مترابطة هي :

- ➢ **عملية التخطيط**

هي المرحلة التي يحضر فيها المعلم خطط عمله التي تشمل : خطة التدريس بكل أركانها : المحتوى ، الوسيلة ، الوقت ، الهدف ، التعزيز ، التشويق . **(حسن حسين زيتوني ، 2000 : 8- 9)**

إذ أن عملية التحضير عملية لا غنى عنها لكل معلم مهما كانت كفاءته ، ولذلك حينما سؤل المربي الشهير الدكتور أرنولد توماس : " لماذا تعد دروسك كل يوم قبل أن تقوم بإلقائها ؟ " كانت إجابته : "إني أود أن لا يشرب تلامذتي إلا من منبع جديد ، وماء عذب لا من ماء راكدّ "

فالتحضير حتمية تمليها أهمية فعل التدريس و المتمثلة أساسا في النقاط التالية : -

- ÷ يحفز المعلم و يشوق المتعلم على التعلم .
- ÷ يساعد المعلم على أداء مهمته بصورة تربوية فعالة .
- ÷ يجنب المعلم الارتباك أمام التلاميذ.
- ÷ يمكن المعلم من التحكم في القسم ، من استغلال الوقت المخصص للأنشطة .

و التخطيط وفق التدريس بالكفاءات يعد وفق :

- ÷ فترات و حصص للإدماج و أنشطة التقويم و الدعم ، خلال الثلاثيات أو السنة .
- ÷ يعد التخطيط حسب الكفاءات المراد بناؤها أو تنميتها .

÷ التخطيط قابل للتعديل كلما دعت الضرورة لذلك .

(تقنيات تحضير الدروس ، 2000 : 86)

➢ **عملية التنفيذ**

هي المرحلة التي يقوم فيها المعلم بتطبيق خطة التدريس في القسم واقعيا من خلال تفاعله واتصاله بالتلميذ ، (و تتطلب هذه المرحلة مهارات متنوعة منها : مهارة تهيئة القسم ، مهارة إدارة ما قبل الدخول في الدرس الجديد ، و مهارات : التهيئة ، و الشرح ، وطرح الأسئلة ، و استخدام الوسائل ، و استثارة الدافعية ، و إثارة الانتباه ، و تعزيز السلوكات ، و ضبط النظام ، و الاحتكاك الشخصي ...) نحاول الإشارة إلى أهمها و ذلك كما يلي :-

2. مهارة تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس الجديد : (حسن حسين زيتوني ، 2000 : 73- 84)

تشمل هذه الخطوة كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبيل بدء تعلم محتوى درس أو عنصر جديد ، و هي تستهدف :

÷ تركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس الجديد عن طريق إثارة الدافعية .

÷ تزويد التلاميذ بما هو متوقع منهم أن يتعلموه من محتوى هذا الموضوع و ما سيحققونه من أهداف.

÷ تحفيز متطلبات التعلم و استدعاؤها و مراجعتها لدى المتعلم .

❖ **سلوكيات هذه المهارة**

أ. القدرة على التشويق و جذب الانتباه .

ب. الربط الوثيق لعناصر التهيئة بموضوع الدرس .

ت. ضبط وقتها حيث ينبغي أن تتراوح بين 5 و 10 دقائق .

ث. متابعة وجوه التلاميذ و ملاحظة وقع تهيئتهم لموضوع الدرس .

ج. كتابة العنوان على السبورة عقب الانتهاء من التهيئة .

3. مهارة الشرح

تعني كلمة الشرح قيام فرد أو أكثر بتوضيح موضوع ما لآخر أو لآخرين لفظيا أو حركيا بغية إفهامه له أو لهم ، بالاستعانة إلى أدوات الشرح و الوسائل التعليمية و الأمثلة .

❖ **السلوكات المكونة لهذه المهارة**

- التأكد من انتباه التلاميذ قبل شرح أي نقطة .
- التمهيد بفقرة مناسبة لشرح أي نقطة .
- الاستعانة بالوسائل التعليمية ما أمكن .
- كتابة ملخصات أمام كل نقطة يتم شرحها .
- التأكد من فهم التلاميذ لكل نقطة قبل تجاوزها لغيرها .

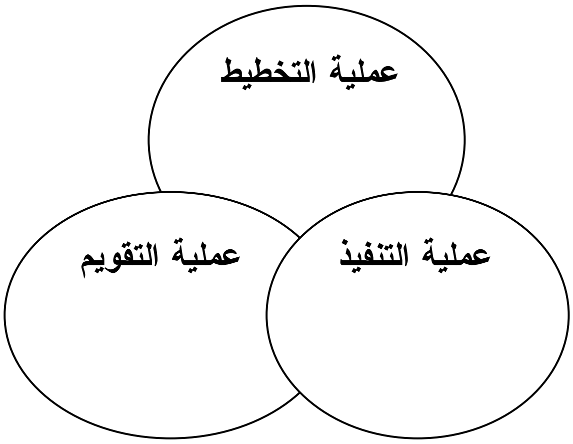
- إعادة شرح النقطة التي استعصى على التلميذ فهمها.
- ربط نقاط الدرس ببعضها .
- توضيح معاني المصطلحات الجديدة و الصعبة .
- عدم الاستطراد في نقاط هامشية و الخروج عن الموضوع .
- إظهار الحماس و التفاعل مع التلاميذ أثناء الشرح .
- تزويد التلاميذ بمصادر و مراجع التعلم .
- الاستخدام الجيد للسبورة .

4.عملية التقويم

وتنضوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ، ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس ، وفي تنفيذ التدريس إذا تطلب الأمر ذلك .

.مهارة إثارة الدافعية وتحفيز المتعلم

للمتعلم كثير من الدوافع التي تحرك سلوكه و توجهه ، و منها ما هو داخلي و ما هم خارجي ، منها ما هو فطري و ما هو مكتسب ، منها ما هو شعوري و ما هو لا شعوري ، هذه الدوافع كلها ينبغي أن تشبع باعتبار إشباعها يحقق التوازن الجسمي و النفسي ما يعتبر ضرورة للعملية التعليمية و التعلمية .



الشكل (02) : عمليات التدريس

المصدر : (حسن حسين زيتوني ، 2000 : 10)

5 السلوكات المكونة لهذه المهارة

- تهيئة البيئة الفيزيقية للقسم .
- توفير المناخ الاجتماعي و الإنساني .
- إشباع دافع الاكتشاف و حب الاستطلاع لدى التلميذ .
- تشجيع التلاميذ على إنجاز مهام التعلم بنجاح و مساعدتهم في تحقيقه.
- استثارة قدرات التلاميذ بمشكلات متوسطة الصعوبة و مثيرة لانتباههم و ذات صلة بحياتهم .

- توفير أنشطة جماعية .
- توفير أنشطة تنافسية .
- الربط بين موضوع الدرس و ميول التلاميذ .
- استخدام المكافآت لتحفيز التلاميذ .
- تزويد التلاميذ بنتائج تعلمهم .

هذا و لم نشر إلى كافة عناصر التقويم نظرا لكثرة الأطروحات و الدراسات و المؤلفات التي تطرقت إليه ، و إنما أشرنا فقط إلى ما له علاقة بموضوعنا هذا رابطين إياه بالمقاربة الكفاءات و مهارات التدريس ، باعتبار أن للتقويم أغراض نوجزها في النقاط التالية : -

* معرفة مستوى التلاميذ أي تحديد نقطة البداية و الانطلاق.
* تحديد مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ.
* تستخدم نتائج التقويم في تحسين المناهج بصفة عامة .
* معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية .
* إعطاء صورة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج .
* التوجيه و الإرشاد . **(محمد الدريج ، 2000 : 112-113)**

خلاصة :

تهتم مرحلة التعليم الثانوي بتأمين تعليم متطور يواكب معطيات الثورة العلمية التقنية التي يشهدها العصر ويحقق النقلات النوعية للتقدم الاقتصادي والاجتماعي والضاري للمجتمع ويساعد التلاميذ في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع .

أمام هذه المتطلبات وتحديات العصر، كان لا بد من التوجه إلى إدخال إصلاحات أو تجديدات في التعليم الثانوي لمواجهة المشكلات التي تواجهه .

الفصل الرابع

الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد

أولا:الإصلاح التربوي

ثانيا:إصلاحات المنظومة التربوي الجزائرية

ثالثا:تحليل أهم الإصلاحات التربوية الجزائرية

رابعا:المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة

خلاصة

تمهيد

تشكل مسألة الإصلاح التربوي واحدة من أهم القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر ، فمنذ فجر التاريخ والإنسانية تحاول أن تجد في الإصلاح التربوي منطلقا لإصلاح أحوالها والنهوض بمجتمعاتها ، ففي كل مرة كان يدق فيها ناقوس الخطر كانت المجتمعات الإنسانية تستنهض أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على مواجهة التحديات التي تداهمها وتهدد وجودها ، ومازالت المجتمعات الإنسانية حتى اليوم تفيض إيمانا بأن في إصلاح أنظمتها التربوية إصلاح لأحوالها وتجاوز لمواطن ضعفها وعوامل تخلفها .

يشهد العالم المعاصر حركة إحياء تربوي توظف لها كل إمكانيات التخطيط والعلم والمعرفة ، حيث يرى أغلب الباحثين أن الأنظمة التربوية المعاصرة تعاني أزمة تربوية ، وتنبع هذه الأزمة من إشكالية الوظائف والأدوار التي تؤديها هذه الأنظمة وفي إشكالية علاقة المدرسة بالمجتمع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

أولا : الإصلاح التربوي

الإصلاح التربوي مصطلح شائع في الأوساط التربوية يرتبط معناه عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة . من هذه المفاهيم : التجديد والتغيير والابتكار والاختراع والتطوير والتحديث وما شابهها من مفاهيم أو مصطلحات أخرى . (**محمد منير مرسي ، 1999 : 6**)

يرى أحد أعلام التجديد التربوي ماتوي مايلز "Mathew Miles" بأن التجديد التربوي تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام التربوي ، أما روجرز و شوميكر " Shoemaker & Rogers " يعرفان التجديد التربوي بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد ، هذا التعريف للتجديد ينطبق على تعريف الاختراع عند البعض ، بينما هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقا بين التجديد وبين الاختراع ، فالاختراع أقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الآلة ، أما التجديد فهو عادة ألصق بالإنجازات الفكرية أي عالم الأفكار. (**محمد منير مرسي ، 1999 : 6**) .

وهناك تعريفات أخرى تؤكد نفس المعنى لمفهوم التجديد منها تعريف " بيرش " بأن التجديد يعني البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة ، ومنها تعريفات المعاجم التربوية . أحدها يورده " راونتري " في معجمه هو أن " التجديد " تطوير أفكار وطرائق جديدة في التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي . وتعريف مشابه يورده " كارتر جود " في معجمه التربوي هو أن التجديد يعني تقديم فكرة جديدة في التربية أو طريقة مستحدثة أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها .(**محمد منير مرسي ، 1999 : 7**) .

أما مفهوم الإصلاح التربوي فيعرفه أحد المعاجم التربوية بأنه مصطلح شاع استخدامه في القرن التاسع عشر ليعني التغييرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم وهو مثل مصطلح " التجديد " حاليا لكن مع نغمة أخلاقية أو معنوية قوية ، هذا التعريف وإن كان مفيدا في مدلوله العام إلا أنه يعرف الإصلاح بشيء آخر يحتاج إلى تعريف وهو التغيير . (**محمد منير مرسي ، 1999 : 8**) .

كما أن استعمال كلمة " الإصلاح " شائع الآن في الكتابات التربوية الحديثة في الكتب والموسوعات التربوية على السواء ، ولم يقتصر استعمالها على القرن التاسع عشر فقط . كما أن هذا التعريف يجعل كلمة الإصلاح مرادفة للتجديد ، وهي وجهة نظر قد لا تتفق مع وجهات نظر أخرى .

وهناك تعريف آخر مفيد للإصلاح التربوي بأنه يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي ، أو في جزء منه ، نحو الأحسن ، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية ، بل إن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الإصلاح التربوي الحقيقي بذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع . (**محمد منير مرسي ، 1999 : 8**).

والإصلاح التربوي بهذا المعنى السابق ، مصطلح يختلف تماما عن مصطلح التجديد التربوي ، فالتجديد التربوي يعني الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي ، وقلما يتضمن مصطلح التجديد التربوي بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة . **(حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 9)** .

وهناك من يعرفه بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها ن وهو تعريف يشابه ما ذكره " جود " في تعريفه " للتجديد " الذي سبقت الإشارة إليه .

وهكذا يتضح أن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير تتداخل فيما بينها ، وقد يحدث تطابق في استعمالها أحيانا أخرى ، والواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد والتغيير والتطوير والتحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها ، ومن الصعب الفصل بينها فهناك ارتباط وثيق بين هذه المفاهيم ، ذلك أن الإصلاح التربوي يعني كل هذا ، بل إن بعض الباحثين يعرف الإصلاح بأنه تجديد ، وقد يكون الإصلاح عاما أو خاصا ، شاملا أو جزئيا ، دائما أو مؤقتا ، طويل الأجل أو قصير الأجل.**(محمد منير مرسي، 1999 :9).**

ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى منظومة الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة . وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه ، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي .

ويعرف احمد زكي بدوي مفهوم الإصلاح بأنه : تحسين أحد الأنماط الاجتماعية مع التأكيد على الوظيفة لا على البنيان . ويهدف الإصلاح إزالة المساوئ وعدم التوافق بدون محاولة تغيير الأوضاع السياسية للمجتمع نفسه ، وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية وقد يتم في صورة تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية بما ينطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة .

وغني عن البيان أن الإصلاح يكون جوهريا عندما يتم في سياق تحولات اجتماعية شاملة ، ويكون جزئيا عندما يتم في إطار البنى والسياسات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع .هذا ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي وهي : النوع الذي يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي ، والإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي ، وأخيرا الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري . وتحدد هذه الصيغة على منوال الأزمة أو المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية .

ونحن إذا نظرنا إلى الإصلاح التربوي من الناحية الفلسفية فإننا يمكن أن نتساءل عما إذا كان الإصلاح شيئا مرغوبا في ذاته ، وعما إذا كان هناك إصلاح أفضل من الآخر، وقد نناقش بعض الفروض بأن الإصلاح أحسن من الوضع الراهن أو أن كل الإصلاحات مرغوبة على حد سواء .**(محمد منير مرسي،1999: 8-9).**

وكلمة الإصلاح كلمة فضفاضة تتسع لكثير من الدلالات والمعاني وتتضمن عددا من المقاصد والغايات وتتوجب جملة من الإجراءات .

- فقد يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد ، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية ، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا وقصورا في التنظيم التربوي القائم .
- وقد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج ، وتحديث الوسائل وأساليب العمل ، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغييرات المتلاحقة ، والتحولات العميقة ، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته ، واشتدت الحاجة إليه.
- وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه ، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم .

(عبد القادر فضيل ، 2009 : 62-63)

1. خصائص الإصلاح التربوي

لقد وجدت كلمة الإصلاح التربوي استخداما متزايدا في الكتابات التربوية وأصبحت شائعة ، وقد انتشر الإصلاح التربوي وعم مختلف بقاع العالم يتأثر بعضه ببعض ويستفيد من تجارب وخبرات الآخرين .

1.1- الإصلاح مسألة نسبية :

إن الإصلاح مسألة نسبية لأن أهمية الإصلاح تتحدد في إطار المؤسسة التي يتم فيها سواء كانت مدرسة أو جامعة ، وما يعتبر إصلاحا في نظام تعليمي ما قد لا يعتبر كذلك في نظام آخر خاصة على مستوى الدول ، ووسائل وتكنولوجيات التعليم التي يشيع استخدامها الآن في كثير من النظم التعليمية كانت تعتبر تجديدا في وقتها و لا تعتبر الآن تجديدا في هذه النظم ، لكنها تعبر تجديدا وإصلاحا بالنسبة لأنظمة تعليمية أخرى خاصة النامية .

إذن فالإصلاح مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان ، كما أنه يتفاوت في درجته ، فمنه ما يكون شكليا مثل تعديل مواقيت الدراسة أو التخفيف في البرامج والمناهج وما شابه ذلك ، وقد يكون الإصلاح جوهريا كتغيير بنية النظام التعليمي أو تغيير المناهج الدراسية ونظم التقويم والامتحانات أو إدخال وسائل وتكنولوجيات تعليمية جديدة أو استحداث أنواع جديدة من المدارس . وعملية الإصلاح تحتاج إلى وقت طويل سواء من حيث تطبيقها أو تقبل المجتمع لها .

يقول " مورت " بعد دراسته للتجديدات التربوية في النظم التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية : إن من الضروري جدا بالنسبة للمجدد أو القائمين بالتجديد أن يدركوا أن انتشار المعرفة بالتجديد بطيء بين المعلمين في المدارس وبين المدارس أنفسها ، وإن عدم معرفة ذلك قد يترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها في تدعيم جذورها .**(محمد منير مرسي ، 1999 : 24-25)** .

2.1- درجة التوافق أو المواءمة :

ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح التربوي مع الممارسات والقيم الراهنة ، فالإصلاح الذي لا يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به ، كما أن المواءمة تكون مع الأفكار التي سبق تقبلها ، لأن الأفكار القديمة هي المعيار الرئيسي الذي تقاس به الأفكار الجديدة .

إن الإصلاحات والتجديدات نادرا ما ينظر إليها نظرة انفرادية ، وإنما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الجديدة ، وقد يؤدي تبني إحدى هذه الأفكار إلى تبني عدة أفكار أخرى . (**محمد منير مرسي ، 1999 : 26**) .

3.1- درجة الصعوبة و التعقيد :

إن أية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل ، ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدرج ، فدرجة الصعوبة في فهم الإصلاح المقترح تعتمد على مدى وضوحه وسهولة فهمه ، فبعض الإصلاحات أو التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا أو بالغ الصعوبة .

4.1- التواصلية :

إن النظام التربوي كغيره من الأنظمة الأخرى المشكلة للمجتمع ، يتغير استجابة للتجديدات الثقافية الكبرى ، ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجيا واستخدامها ، وهكذا تكون التغيرات التي تحدث في بناء النظم التعليمية نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس إجماع المجتمع على ما يجب أن يكون عليه دور ومهام المدرسة .

فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين ، والتحكم في مدى توصيل نتيجة الإصلاحات أو التجديدات إلى الآخرين يحدد مدى تقبله على نطاق واسع .

وتتضمن التواصلية مدى إدراك القائم بالإصلاح وفهمه للنتائج المحتملة له ، وكلما زادت قدرة القائم بالإصلاح وفهمه لنتائج الإصلاح أو التجديد أو التغيير زاد احتمال تبنيه وتطبيقه ، كما تتضمن التواصلية القدرة على التعميم من موقف تجريبي محدود إلى موقف أوسع نطاقا مع الاقتصاد في الوقت والجهد . (**محمد منير مرسي ، 1999 : 26-27**) .

5.1- قابلية التجديدات التربوية للتجريب:

يكاد يجمع معظم المربين على أن معظم التجديدات التربوية يمكن تجريبها قبل تعميمها في ظروف واقعية، وهذا التجريب يسهم بصورة واضحة في نجاح التجديدات عند تعميمها ، ولقد تزايد اعتقاد المربين في دول العالم المعاصر لاسيما في الدول المتقدمة بات التجديد التربوي ينبغي أن يقوم على أسس تجريبية علمية ، وتماشيا مع هذه الاتجاهات، بدأت هذه الدول في إنشاء مراكز للبحث العلمي التربوي عرفت باسم مراكز البحث والتطوير تعبيرا عن العلاقة العضوية بين التجديد والتجريب من خلال البحث ، فالتجديد التربوي يتم على مراحل تبدأ بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهي تتضمن اختبارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات المختارة ، وأخيرا مرحلة الانتشار والتعميم ويترتب عليها تبني التجديدات على نطاق واسع وقد لجأت

بعض الدول المتقدمة في محاولة لتجريب تجديداتها التربوية وتكييفها للاحتياجات المحلية إلى إنشاء مراكز إقليمية لتكون حلقة وصل بين نتائج البحث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية ، بحيث تقوم مراكز البحوث والتطوير بإجراء البحوث التطبيقية ، وتقوم تلك المراكز الإقليمية بتكييف وأقلمة نتائج تلك البحوث للاحتياجات المحلية . (جمال الدهشان ،2001 : 21).

6.1- حاجات الإصلاحات التربوية للانتشار:

إن من خصائص الإصلاحات التربوية حاجتها إلى الانتشار والإعلام ولذلك فمعظم التجديدات أو السياسات التعليمية الجديدة غالبا ما تكون مسجلة ومكتوبة ، ومن الضروري إعلانها للمنفذين من معلمين وإداريين ، وللجمهور من أولياء أمور و مسؤولين في المجتمع ، بل قد يبالغ البعض بالتأكيد على ضرورة أن تلقى تلك التجديدات قبولا على المستوى المهني والشعبي ، وأن نجاحها أيضا رهن بهذا القبول ، و يساعد الانتشار بتحديد مدى تقبل الأفراد لتلك الإصلاحات ، فتقبل الإصلاحات يتوقف على مدى إدراك القائم بالإصلاح لهذه الإصلاحات وفهمه للنتائج المحتملة لها ، فكلما كان القائم بالإصلاح مدركا له وللنتائج المترتبة عليه كلما زاد احتمال تبنيه وتطبيقه . إن عدم المعرفة بالإصلاحات والتجديدات التي تحدث في النظم التعليمية يحول دون انتشارها ولذلك فإن الإعلام ضروري لانتشار التجديد والإصلاح فكثير من المعلمين لا يتبنون التجديد والإصلاح لأنهم لم يعلموا أنه توجد طرق وأساليب أخرى يمكن أن تسهم في حل ما يواجههم من مشكلات أو تزيد من كفاءة مؤسساتهم التعليمية ، ولذلك فأول خطوة في تطبيق الإصلاح أو التجديد و الأخذ به هي المعرفة بماهيته وأهدافه وكيفية تطبيقه ، إذ كيف يمكن تطبيق تجديد لا يعرفه المعلمون ولم يسمعوا به ، ومن هنا فإن انتشار التجديد والإعلان عنه والإعلام به ، هو نقطة البداية قبل تطبيقه والأخذ به ، ولذلك يتطلب الأمر توفير قنوات اتصال جيدة بين المعلمين والمدارس من جهة وبين مصادر التجديد والإصلاح من جهة أخرى . **(محمد منير مرسي ، 1999 : 26-27)** .

2 . مصادر الإصلاح التربوي

في معظم الأحيان لا يمكن تحديد مصدر الإصلاح التربوي ، لكن أحيانا بعض الإصلاحات يمكن تحديد مصدرها .

يقول هويل hoyle " إننا نكاد لا نعلم شيئا عن مصادر الأفكار الجديدة في التربية و ما إذا كانت هذه الأفكار قد خرجت من المدرسة أو من أجهزة أخرى خارج المدرسة " .

إلا أن البحث التربوي يعتبر مصدرا هاما للإصلاح التربوي لاسيما على مستوى النظرية ، وهناك إلى جانب البحث التربوي الاهتمامات العلمية والأكاديمية لأساتذة التربية التي تعتبر مهمة للإصلاحات التربوية ، ويتصل بهما دور الجامعات والمنظمات المهنية وزعماء الإصلاح الاجتماعي وقادته .

ولكن ليس من الضروري أن يعتمد الإصلاح التربوي على نتائج البحث التربوي والاهتمامات الأكاديمية لأساتذة التربية ، وإنما يصدر الإصلاح من واقع التجربة واحتياجات التربويين ، ويعتبر تشجيع المربين

والمعلمين أحد مصادر الإصلاح التربوي وأن يكونوا عناصر فعالة في القيام بهذا الإصلاح ، ويتم ذلك من خلال تشجيع وتدعيم بعض المشروعات التجديدية .

أما المستحدثات التكنولوجية التعليمية ، مثل الفيديو والتلفزيون والحاسوب والأجهزة المرئية والمسموعة المشابهة ، فهي أحد مصادر التجديد التربوي الهامة ، رغم أنها تستخدم كأدوات لتطوير وتحسين الأساليب والطرق التربوية وكذلك نظم المؤسسات التعليمية . **(محمد منير مرسي ، 1999 : 27-28)** .

1.2. البحث التربوي

عند الحديث عن اثر البحث التربوي على التطوير والتجديد التربوي فانه ينبغي التمييز بين الأثر المعرفي بمعنى إسهام البحث التربوي في زيادة معرفتنا عن التربية والأثر التطبيقي بمعنى إسهام البحث التربوي في تطوير الممارسات التربوية ، وإذا كان من السهل دراسة اثر البحث التربوي على زيادة المعرفة فان دراسة اثر البحث التربوي على الممارسات التربوية والتطبيق صعب ، ويرجع ذلك إلى أن هناك أشياء أخرى كثيرة غير البحث التربوي تؤثر في التطبيق التربوي ، ومن الصعب تحديد ما إذا كان استحداث إحدى الممارسات التربوية أو العدول عنها يرجع إلى البحث التربوي أم إلى شيء آخر ، فعندما ننظر إلى الممارسات التربوية السائدة في المدارس نلاحظ انه لم تأت نتيجة البحث العلمي ، وإنما جاءت نتيجة الخبرة والتجربة المكتسبة على مر السنين ، فوقوف التلاميذ في صفوف ودخولهم للأقسام وجلوسهم على الكراسي واستماعهم للمعلم وغير ذلك من الممارسات المدرسية لم تأت نتيجة البحث التربوي ، بل جاءت نتيجة الخبرات والتجارب الماضية أكثر مما جاءت نتيجة البحث المضبوط ، هذا بالإضافة إلى تأثير العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الممارسات التربوية ، بل إن متخذي القرار وواضعي السياسات التربوية ينظرون إلى نتائج البحث التربوي كعامل من العوامل في قراراتهم . **(محمد منير مرسي ، 1999 : 37-39)** .

2.2. التربية المقارنة

تعتبر التربية المقارنة مصدرا هاما للإصلاح والتجديد التربوي لكل أنظمة التعليم ، و لا يمكن أن نتصور إدخال إصلاحات وتجديدات تربوية بطريقة بناءة إلا إذا كانت الدراسة المقارنة لجوانب هذا الإصلاح والتجديد أساسا رئيسيا فيها ، ذلك أن التربية المقارنة توقفنا على الاتجاهات العالمية الراهنة في التطوير والتجديد وتزودنا بخبرات وتجارب مفيدة من النظم التعليمية الأخرى وكيف استطاعت هذه النظم أن تتغلب على مشكلاتها وأن تجد الحلول لها ، و ما أنسب هذه الحلول لها .

ومن الأهداف الرئيسية للتربية المقارنة يتمثل في معرفة ما يحدث في النظم التعليمية الأخرى بهدف تحسين نظامنا التعليمي . **(محمد منير مرسي ، 1999 : 33)** .

3.مجالات الإصلاح التربوي:

تتمظهر مجالات الإصلاح التربوي في ما يلي:

- التغيير في الأنشطة والأساليب التي يمارسها التنظيم التربوي باستخدام أنشطة جديدة ، كما يمكن الاستغناء عن طرائق وأساليب يتم انتهاجها لتحل مكانها أساليب أدائية جديدة تفعيلا للأداء وتوفير الحد الأعلى من المردودية .
- تغيير في الأفراد العاملين على الصعيد الكمي والنوعي ، فقد يتم الاستغناء عن بعض المعلمين نظرا لعدم تأهيلهم وإحلال غيرهم ، وقد يكون بتنمية مهاراتهم أو تعديل أنماطهم السلوكية من خلال إعادة تدريبهم وتكوينهم.
- التغيير في الإمكانات والموارد المادية بالاستزادة من الموارد والطاقات المتوافرة أو الحصول على نوعيات جديدة . **(محمد حسن محمد حمادات ، 2007 : 111)** .
- التجديد في مجال البنى التربوية وتطويرها .
- التجديد في محتوى التربية ومضمونها .
- التجديد في المناهج وطرق التدريس والتقويم .
- التجديد في مجال نشر التعليم وتحقيق المزيد من ديمقراطية التعليم. **(جمال الدهشان ، 2001 : 28).**

4.أنواع الإصلاح التربوي

تختلف التجديدات باختلاف أهدافها ضمن الأنظمة التربوية ، فمنها ما يختص بالإدارة ومنها ما يختص بالإشراف ومنها ما يخص بالأساليب ، الأمر الذي يجعل لكل نوع خصوصيته .
ومهما تعددت أهداف التجديد وتنوعت إلا أنه يمكن رؤيتها على أنها ثلاثة أنواع رئيسية هي :

- **تغييرات مادية :** مثل التغييرات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية والأبنية والكتب...
- **تغييرات في المفاهيم:** حيث يتم إدراج مصطلحات جديدة في مجال التربية والتعليم
- **تغييرات بشرية:** حيث يتم استبدال عنصر بآخر أو إضافة بعض العناصر أو إلغاء السلوك القديم أو تدعيمه ، وقد تعددت وجهات النظر حول أنواع الإصلاح فنجد أن: بيرش " BIRCH " ينظر إلى الإصلاح على أنه برامج جديدة وتعديلات تنظيمية ، ويرى كارتر"KARTER " أنه فكرة جديدة أو طريقة في المنهج أو الإدارة التعليمية ، أو التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو العلاقة ، ويرى جرفث " GRIFTH " أنه تعديل في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها أو برامجها . **(عايد احمد الخوالدة ، 2007 : 37)** .

5. شروط نجاح الإصلاح التربوي

لا يمكن التخطيط لمشروع إصلاح هادف وقابل للتنفيذ ، ومضمون النتائج إذا لم نأخذ في الاعتبار المتغيرات العالمية والمحلية ، السياسية والثقافية ، والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في سير التعليم وفي نتائجه وقبل ذلك لابد من التفكير في عدد من الشروط التي من دونها لا يتحقق الإصلاح التربوي وهذه الشروط هي :

- وجود كفاءات بشرية مؤهلة وقابلة لتغيير ومؤمنة به .
- توافر وعي تام بالمشكلات التي يعانيها النظام وبحاجاته إلى التجديد والتطوير.
- وجود إرادة حقيقية للتغيير والإصلاح والتطوير .
- توافر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلبات الإصلاح .
- توافر معلومات ومعطيات صحيحة عن النظام التربوي تؤكد ضرورة الإصلاح والحاجة إليه والمعلومات لا يمكن الحصول عليها بمجرد الاستماع إلى الانطباعية العابرة والانتقادات العامة التي لا تستند إلى دليل ولم تستخلص من دراسة (**عبدالقادر فضيل ، 2009 : 107**) .

6. متطلبات الإصلاح التربوي

إن الإصلاح التربوي تسعى الكثير من الدول إلى تجسيده في نظمها التربوية وذلك بإعادة بناء مناهجها بما يعزز مكانتها بين الدول وتماشيا مع المستجدات في المجال البيداغوجي والتربوي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خدمة للمجتمع .

وفي هذا الصدد يطرح علماء التربية عدة استراتيجيات ويحددون لها بعض الرهانات الواجب أخذها بعين الاعتبار منها:

- ضرورة إثراء الرصيد المحلي : يعتبر الارتقاء بالمنظومات التربوية من خلال إثراء الرصيد الثقافي ضرورة حتمية قبل وخلال الإصلاح لتوفير القاعدة التي يقوم عليها الإصلاح ، ولجعل التعليم بوابة حقيقية للتقدم والنهوض ، وليس عبئا يثقل كاهل ميزانية الدول .
- التأكيد على تعليم نوعي للجميع : يؤكد العلماء وكذا المنظمات العالمية على أن إنجاح مشروع التعليم الذي يقوم عليه مجهود الإصلاح يستدعي تحقيق تعلم نوعي وفي ذات الوقت تعليم متميز للجميع . مما يعني تحسين التعليم بكافة مراحله ومحاوره ، حتى يتسنى إحداث استثمار عال للموارد البشرية أي الحصول على مخرجات ذات جودة عالية ، تتحقق بفضلها الشروط اللازمة التنمية الشاملة ، وتساهم في التحضير الجدي لمجتمع الاقتصاد المعرفي .
- الانفتاح الحر والايجابي : إن نجاح عمليات الإصلاح بالشكل الذي يتوافق وطموحات الأمة يتطلب أيضا زيادة القدرة على التفاعل الايجابي مع الثقافات العالمية والتجارب الإنسانية ، حتى يمكن ترقية عناصر هوية وإثراءها من خلال التثقف المثمر، فيساهم ذلك في تنسيق التقارب الثقافي مع الأمم الأخرى. (**عباسي مدني ، 1988 : 11**)

ويمكن أن يوفر ذلك المناخ لتعزيز الثقافة الإنسانية ، وتدريب النشء على احترام الآخر، والمساهمة الجماعية في تعزيز فرص السلام العالمي .

7.أسباب الإصلاح التربوي

يمكن إيجازها في الآتي :

- البرامج المطبقة في مؤسستنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود خلت و هي بذلك لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام و الاتصال .
- الحاجات الاجتماعية و الفردية الجديدة التي ظهرت مع تطور المجتمع .
- نتائج الدراسات التقويمية حول المناهج و بالخصوص الدراسة التي قام بها المعهد الوطني للبحث في التربية .
- تطور المعرفة بصفة عامة و التقدم العلمي و التكنولوجي بصفة خاصة .
- تطور المدرسة و ضرورة لإدماج التوجهات الجديدة في مجال التربية و التكوين .

تبرز هذه الاعتبارات ضرورة إدخال ديناميكية دائمة في تسيير المناهج المدرسية و هذا بالتكفل بمختلف المستجدات و تكييفها المستمر، و بهذا أصبح تغيير البرامج التعليمية و تحديث محتوياته أضحى يفرض نفسه . **(مديرية التعليم الأساسي ، 2003 : 3)**

8. أهداف ومقاصد الإصلاح التربوي

الغاية من إجراء عمليات الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغير ايجابي في جهود المعلمين والمتعلمين ويتحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي ، ونوعية النتائج التربية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة في التعلم وفي أساليب التسيير والتنظيم بحيث تصبح أوضاع التعليم وظروف النشاط التربوي أفضل مما هي عليه ويتحقق ذلك حين يصبح المردود متكافئا مع الجهود ، وتصبح الجهود في مستوى الأهداف ، ويرتفع الوعي بأهمية العلم ، وتقل مظاهر الإخفاق . والذي يجعل هذا الأمر ممكنا مشروعات التطوير والتجديد ، التي تضبط وتنجز وفق خطة زمنية متدرجة ، وحسب الأهداف المرسومة .

ويمكن أن نشير إلى بعض هذه الأهداف فيما يلي :

- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية ، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها ، وتثمين دور القائمين بها وتعزيز شأنهم في المجتمع ، وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم ، وتؤهلهم لتحمل المسؤوليات المتعددة ، بحيث تحولهم من موظفين قائمين بتوصيل المعرفة إلى مناضلين في سبيل ترقيتها ، ومساهمين في صنعها محبين لمهمتهم راغبين في الاستمرار فيها .
- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة ، ومع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية التي تميز مجتمعنا وعصرنا، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي ، يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم ، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات، وبينها وبين الحياة .

- التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة ، وإمكانات النظام وانتصارات المجتمع من جهة أخرى .
- ضبط وتيرة التوقيت اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ، ومتطلبات التحصيل العلمي ، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية .
- تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل ، ويتحقق ذلك بتوفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق ، وبذل جهد متميز في مجال التجهيز، وصناعة الكتاب وتامين الخدمات الصحية والنفسية وغير ذلك من الظروف المحفزة للجهد، والرغبة في التحصيل والبحث والنشاط ، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة ، التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي ، وتتيح للمتعلمين المشاركة الايجابية للتعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم ، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم .
- ضمان مقعد مدرسي لكل طفل بلغ سن الدراسة مع ضمان جميع الأسباب التي توفر تعليما نوعيا.
- الحفاظ على الثوابت التي ظلت تنير سبيل المدرسة . **(عبدالقادر فضيل ، 2009 : 65).**

9. <u>مؤشرات الإصلاح في النظم التربوية</u> (حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 33)

لقد استخدم منهج تحليل النظم عدد من علماء اجتماع التربية التقليديين لتحديد مؤشرات – أو متغيرات – النظم التعليمية ، وتحدد مؤشرات النظم التعليمية ، وفقا لهذا المنهج ، في أبعاد ثلاثة معروفة : المدخلات والعمليات والمخرجات .

ومن بين مؤشرات البعد الأول على سبيل المثال : معدلات التسجيل للذكور والإناث في الصفوف الأولى من المراحل التعليمية الثلاث ، نسبة المسجلين في كل مرحلة لكل عشرة آلاف من نفس الفئة العمرية في المجتمع ، ونسبة المدرسين لكل عشرة آلاف . أما مؤشرات أو متغيرات البعد الثاني – العمليات – فهي على سبيل المثال نسبة ما ينفق على التعليم إلى مجمل ميزانية الدولة في المجتمع ، ونسبة المعلمين إلى التلاميذ في كل مرحلة ، ومعدل الإنفاق على التلميذ الواحد في كل مرحلة .

إلا أن مؤشرات الإصلاح التربوي التقليدية التي تقوم على التحليل الكمي للمدخلات والمخرجات ، أو على التحليل الكمي لحساب التكلفة والعائد، وتختزل النظام التعليمي إلى متغيرات كمية جزئية ، وتغفل الجوانب الكيفية ، صعبت من فهم خصوصية كل نظام تعليمي وتوجهاته السياسية والاجتماعية ، ولا تبين مدى توزيع المصادر التربوية بين كل الجماعات والقوى الوطنية ومشاركتها في أوجه العائد التربوي ، ومثل هذا الجانب مهم في تحديد التوجه السياسي والاجتماعي لعملية الإصلاح التربوي ، أي لماذا الإصلاح ومن المستفيد منه .

وقد حاول كل من الباحثين " فاجيرليند " و " ساها " Fagirlind & Saha سنة 1983 الجمع بين المنظور الكمي والكيفي في دراسة الإصلاح التربوي وذلك بتحديدهما لخمسة مؤشرات تبين الجوانب التي يمكن أن يظهر فيها الإصلاح التربوي في النظم التعليمية وهذه المؤشرات هي :

- مخصصات المصادر الوطنية لتمويل التربية .

- توزيع هذه المخصصات داخل النظام التعليمي نفسه ، وبين مستوياته المختلفة .
- النسب المئوية للقيد ، وفق الجنس والطبقة الاجتماعية .
- النسب المئوية للطلاب الذين أتموا مستويات مختلفة من التعليم .
- أهداف التعليم والمناهج والأنشطة .

ويضيف الباحثان مؤشر آخر هو مدى الاهتمام بالتربية خارج نطاق التعليم الرسمي ، أي التعليم اللامدرسي .

ومن الواضح أن مؤشرات " فاجيرلند " و" ساها " السابقة رغم أنها قد أضافت بعض الجوانب الكيفية في النظام التعليمي ، ورغم أنها اشتملت على مؤشرات كمية لجانب من العلاقات البنيوية بين النظام التعليمي وبنية المجتمع ، إلا أنها قد أغفلت تماما بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة ، كما أغفلت أيضا بنية الجوانب السلوكية المستهدف تنميتها في التلميذ خلال العملية التربوية ، وهي تمثل ناتج العملية التعليمية .

وهناك من يرى أن ثمة مفاهيم أربعة تمثل الجوانب الأساسية التي يقوم عليها أي نظام تعليمي ، والتي لا يمكن أن تغفلها أي جهود للإصلاح التربوي ، وهذه المفاهيم هي البنية المعرفية والبنية الاجتماعية وبنية التفاعل السلوكي وموضع التربية ، ويمكن أن يقوم على كل مفهوم من هذه المفاهيم مجموعة من المؤشرات تقع في دائرة المفهوم وتشير إليه .

1.9 – مؤشرات البنية المعرفية :

مفهوم البنية المعرفية يشير إلى الأسس الابستمولوجية التي يقوم عليها التعليم كما يشير إلى طبيعة المعرفة وتوزيعها كرأس مال ثقافي داخل الفصول الدراسية ، كما يشير إلى بنية الأهداف وطبيعة الأنشطة التعليمية – المعرفية ، والمؤشرات التي تقوم على هذا المفهوم تشير أو تقيس التغير في الأهداف المعرفية ، والمحتوى الدراسي ، والمفاهيم المعرفية التي تدرس ،والأسئلة الآتية تمثل هذه المؤشرات وتوجهنا إلى دراسة وفهم الجوانب الكمية والكيفية لمفهوم البنية المعرفية في النظام التعليمي .

السؤال	الجانب الذي يشير إليه السؤال
* ما المسلمات والافتراضات التي تحدد كيفية التعليم	* نظرية المعرفة
* ما التلميذ المثالي المرغوب ؟	* الأهداف
* ما الأنشطة التربوية التي تتبع لإعداد التلميذ المرغوب ؟	* الطرق والوسائل
* ما المحتوى المعرفي للأنشطة التربوية ؟	* المحتوى

الجدول (03) : مؤشرات البنية المعرفية المصدر(حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 37).

2.9 – مؤشرات البنية الاجتماعية :

مفهوم البنية الاجتماعية يشير إلى بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية ن كما يشير إلى آليات الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسية ، وبنية وتوزيع الفرصة التعليمية داخل النظام التعليمي ، وبنية توزيع المخصصات على التعليم ومراحله المختلفة ، وهو مفهوم متقاطع مع مفهوم المنهج الخفي ، والمؤشرات التي

تقوم على هذا المفهوم تقيس أو تشير إلى التغير عناصر البنية المعرفية ، والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات .

السؤال	الجانب الذي يشير إليه السؤال
* ما الأشكال التعليمية المختلفة التي تتم من خلالها الأنشطة التربوية ؟	* الأشكال التربوية
* ما المصادر المادية المخصصة للصرف على التعليم وكيف توزع هذه المصادر ؟	* التمويل
* من الذي ينتقي ؟ وكيف ؟ التشعيب وآليات الانتقاء داخل المدرسة ؟	* الانتقاء
* ما نمط العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل الدراسي ؟	* العلاقات البداغوجية

الجدول (04) : مؤشرات البنية الاجتماعية المصدر(حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 38).

3.9 – مؤشرات موضع التربية :

يشير مفهوم موضع التربية إلى المكانة الخاصة التي تحتلها التربية في مجتمع ما بحكم الظروف أو العوامل التاريخية التي يمر بها هذا المجتمع ، فالتربية تحتل مكانة هامة في كل مجتمع لكنها في كل مجتمع تختلف في أهميتها عن المجتمع الآخر ، سواء بالنسبة إلى الحكومات أو الجماهير ، ومؤشر موضع التربية هي تلك المؤشرات التي تقوم على هذا المفهوم ، وهي تشير أو تقيس التغير في درجة الأهمية التي تحتلها التربية في مجتمع ما .

والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لمؤشرات موضع التربية .

السؤال	الجانب الذي يشير إليه السؤال
* ما اتجاه القيادة السياسية نحو التربية ودورها في المجتمع ؟	* الاتجاه نحو العملية التربوية
* كيف ترى القيادة السياسية المعلم ودوره في المجتمع ؟	* الاتجاه نحو دور المعلم
* كيف يرى أو ينظر المجتمع لدور التربية ؟	* الرأي العام تجاه التربية
* كيف يرى أو ينظر المجتمع لدور وأهمية المعلم في المجتمع ؟	* الرأي العام تجاه المعلم

الجدول (05) : مؤشرات موضع التربية المصدر(حسن حسين البيلاوي ، 1988 : 40)

4.9 – مؤشرات البنية التفاعل السلوكي :

يشير مفهوم التفاعل السلوكي إلى أنماط التفاعل الاجتماعي ، وهذا التفاعل داخل المدرسة والفصل الدراسي وخارج المدرسة وعلاقة التلميذ والمدرسين بهذا التفاعل ، كما يشير أيضا إلى نمط السلوك الناتج عن هذا التفاعل ، ونسق التعزيزات – الثواب والعقاب – في عملية التفاعل،والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات التي تشير أو تقيس التغيرات الحادثة في تلك الجوانب .

ثانيا : إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية:

من المفيد للمتتبع مهما كان موقفه من القضايا التي يتعرض لها النظام التربوي في الجزائر ، أن يستحضر السياق العام الذي تطورت في ظله المنظومة التربوية ، والمنطق الذي سيطر على سياسة التربية في مختلف المراحل ، أو عدم وضوح هذا المنطق بتاتا في البعض الآخر .

لقد ورثت الجزائر من السلطة الاستعمارية الفرنسية منظومة تربوية متكاملة بنيت لتكون امتدادا للسياسة التي تعتبر الجزائر مقاطعة فرنسية ، وتريد أن تكون المدرسة أداة لفرنسة أبنائها . وهذا الواقع الموروث المتناقض مع منطق الاستقلال طرح ، و ما يزال يطرح من بعض الوجوه ، الإشكالية المعقدة : " كيف يمكن تغيير هذا الواقع دون الأضرار بمستقبل التلاميذ والطلبة الجزائريين الذي تحتضنهم تلك المدرسة الموروثة ، ودون ان يتم ذلك على حساب المستوى العلمي اللازم لتكوين الإطارات بالكم والنوع المطلوبين لتنمية البلاد " (**عبدالقادر فضيل ، 2009 : 6**).

ويمكن تقسيم السياسة التي انتهجت لمحاولة إيجاد حل لهذه الإشكالية إلى ثلاث فترات تتميز كل فترة منها بمقاربة ومنهجية لا تخفى خطوطها وملامحها :

أ) المرحلة الأولى من 1962 إلى 1976 : " المرحلة التأسيسية "

لقد قامت الجزائر ومنذ السنوات الأولى من الاستقلال على بذل الجهود الحثيثة من أجل تطوير قطاع التربية والتعليم ، ومحو كل التنظيمات والتشريعات المدرسية التي ورثتها عن العهد الاستعماري ، فكان لابد من التفكير في إصلاح القطاع لاستكمال الاستقلال .

فالمجتمع الجزائري غداة الاستقلال عرف واقعا مرا تمثل في نسبة مرتفعة جدا من الأميين قدرت بـــ 85% سنة 1962في أوساط السكان الجزائريين الذين قدر عددهم آنذاك ب 09 ملايين نسمة من بينهم 5.600.000 أمي حسب بعض الإحصائيات ، بينما كانت نسبة الدارسين لا تتجاوز 20 % وهذا نتيجة سياسة التجهيل التي انتهجها المستعمر طيلة فترة الاحتلال رغم محاولات جمعية العلماء المسلمين و جبهة التحرير الوطني في تعليم الجزائريين .

وبالتالي فقد عرف قطاع التربية بعد الاستقلال مشاكل جمة نظرا لفرار عدد هائل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين ، هذا من جهة ومن جهة أخرى قلة الهياكل القاعدية التي تم توزيعها بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني . وللخروج من هذه الوضعية المزرية قامت الجزائر بالإعلان عن جملة وطنية ضد الجهل والأمية سنة 1963 .

ففي الفترة الممتدة بين 1962-1969 كانت فترة تذبذبات خاصة من الناحية السياسية ، العمل في مؤسسات التربية والتعليم كان يسير وفق النمط الفرنسي ، إلى أن جاءت أحداث 1965 حيث تولى وزير الدفاع آنذاك هواري بومدين سدة الحكم ، فظهرت معه الرغبة والأهمية في جعل النظام التربوي نظاما جزائريا خالصا ، فكانت الدعوة إلى إقامة مدرسة جزائرية سليمة وقادرة على تكوين نخبة تسير مرحلة ما بعد الاستعمار قوية

وجادة ، ومن ثم اتخذت سلسلة من الإجراءات والإصلاحات لتترجم ميدانيا في شكل قرارات ونصوص يتم العمل بها في القريب العاجل ونذكر منها:

إصلاح سنة 1969 : وظهرت في تلك الفترة وثيقة سبتمبر 1969 ومعنونة بـــ **مدخل إصلاح التعليم** تضمنت عددا من النقاط منها تأكيدها على ديمقراطية التعليم ، وضمان كل الوسائل المادية والبشرية التي تسمح بتحقيق مدرسة جزائرية تستجيب للمرحلة الجديدة التي تعيشها للبلاد حتى تخرج من دائرة التبعية للمستعمر الفرنسي .

إن الفترة هذه فترة كل التحولات الاقتصادية والاجتماعية وحتى السياسية ، وفيها تبنى قواعد أساسية للنمو الاقتصادي وللتنمية الاجتماعية ، وذلك في إطار ربط المدرسة بالواقع الجزائري وإيجاد الحلول لمشاكل الوطن ، وهذا كله من أجل ألا تفقد محتواها والأهداف التي وجدت من أجلها .

أما ما يميز قطاع التربية والتعليم فهو إدراج اللغة العربية منذ 1969-1970 وبداية تعريب السنوات الأولى من التعليم الابتدائي وتعتبر هذه المرحلة تأسيسية حيث كان لا بد من انطلاق المدرسة وعدم اقتصار دورها على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية بل العمل على تأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى فقد شكلت وزارة التعليم الجزائرية لجنة وطنية لتحديد الاختيارات الوطنية الكبرى في مجال التربية والتعليم وأعلنت هذه اللجنة عن أربعة مبادئ كأساس للسياسة التعليمية في الجزائر المستقلة وهي :

- تعميم ونشر التعليم بإقامة المنشآت التعليمية في كافة المناطق .
- جزأرة إطارات التعليم .
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي .
- التعريب التدريجي للتعليم .

وكان من نتيجة ذلك :

- ارتفاع نسبة الطلاب الملتحقين في الصفوف الأولى ممن بلغوا سن الدراسة من 20% إلى 70% في نهاية المرحلة .
- وارتفع عدد مؤسسات التعليم إلى 440 مؤسسة ، يقدر عدد العاملين بها بحوالي 20 ألف .

هذه الفترة الأولى غطت سنوات الاستقلال الأولى إلى منتصف السبعينات ، وتميزت هذه الفترة بكثرة القرارات التي كانت تستهدف جميعها تغيير المدرسة الموروثة وجعلها أكثر تلاؤما مع استقلال البلاد واختياراتها السياسية . لكن أغلب القرارات المتخذة ، في هذه الفترة ، كانت جزئية ، ومحدودة ، وغير مندرجة في رزنامة زمنية تتيح ترتيب المراحل وبرمجة الانتقال . ومع أنها كانت محدودة التأثير ، وغير كافية لتغيير جوهر المنظومة الموروثة ، لكن وتيرتها كانت تثير القلق والاضطراب ، لدى التلاميذ وأولياؤهم ، بما تتركه بعدم استقرار المدرسة الجزائرية .(**عبدالقادر فضيل ، 2009 : 6**).

ب) المرحلة الثانية من 1976 إلى 2002 :

الفترة الثانية وتبتدئ من حيث التفكير والدراسة ، عندما اتجهت البلاد للتخطيط الشامل للتنمية في مستهل السبعينات . لكن القرارات التي مثلت الإجابة على الإشكالية الأساسية المطروحة ، وهي تغيير المنظومة التربوية ، لم تتبلور إلا في منتصف السبعينات بصدور الأمرية المنشودة في 16 افريل 1976 .

حيث بدأ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية أثناء هذه الفترة من المنطلقات التالية :

1- إن الإصلاحات الجزئية المتناثرة التي اتخذت طيلة السنوا الأولى من الاستقلال أدخلت تغييرات كثيرة غير متناسقة وغير شاملة ولكنها لم تغير جوهر المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري .

2- إن تغيير المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري لا يتم إلا بإصلاح شامل يتناول كل جوانب هذه المنظومة ليس فقط في مظاهر التبعية للدولة التي استعمرت البلاد ، ولكن لجعل المنظومة التربوية أقدر على مواكبة مسيرة التنمية التي تطمح إليها البلاد .

3- إن تطبيق هذا الإصلاح الشامل يجب أن يمدد على فترة زمنية طويلة تسمح بانتقال مريح للأجيال المتعاقبة على المدرسة . وأذكر أن تقدير هذه الفترة كان يتراوح بين ثلاثة مخططات رباعية أي 12 سنة ، أو أربعة مخططات أي 16 سنة .

4- أن يتسع التفكير في وضع هذا الإصلاح ليشمل تجارب العالم الغربي والعربي والعالم الاشتراكي ، ويستثمر الدراسات والأبحاث التي توفرها منظمة اليونسكو لكن واقع المجتمع الجزائري يجب أن يكون دائما نقطة الانطلاق للاستفادة من هذه التجارب .

وكانت وزارة التربية تريد أن تناقش مشاريع الإصلاح من طرف المعلمين والآباء قبل عرضها على الحكومة ولكن الرئاسة رأت إذ ذاك من الأفضل الاقتصار على مناقشة الميثاق الوطني على أن تدرج في مشروع الميثاق الوطني الأفكار التي وردت في مقدمة الإصلاح والتي كانت تحمل إذ ذاك عنوان "ميثاق التربية " لكن هذا الإصلاح أثار بعد إقراره ردود فعل سياسة وإيديولوجية سواء من التيار اليساري أو التيار الإسلامي وبعض أعضاء مجلس الثورة انتهت بتجميد تطبيق هذا الإصلاح الهام من طرف وزير التربية المرحوم مصطفى الأشرف . بل إن الأمر لم يقف عند تجميد الإصلاح بعد إقراره رسميا ، بل وقع طرد جميع إطارات وزارة التربية الذين اعتبروا شركاء في " جريمة " هذا الإصلاح ، دفعة واحدة .

وبصدور الأمر رقم 76- 35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتعليم في الجزائر أدخلت إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشياً مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية وقد كرس ذلك الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات وأرسى الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها :

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها .
- ديمقراطية في إتاحتها فرصاً متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين .
- متفتحة على العلوم والتكنولوجيا .

ج) المرحلة الثالثة من 2002 وحتى الآن:

الفترة الثالثة والأخيرة وهي التي نعيشها اليوم .وهي تتميز بإصلاحات عديدة ، مازالت في طور التطبيق . والحكم عليها يتطلب إحاطة كاملة بظروف تطبيقها ودراسة معمقة لمحتواها . حيث أعلن الرئيس الجزائري ، بأن النظام التربوي سيكون من بين القطاعات الأولى التي سيزحف عليها الإصلاح بحيث يكون الاهتمام أكثر بالجانب النوعي للتعليم فشكلت" اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية " بأمر منه وكان من أهم أهدافها : بناء مشروع مدرسة جديدة تدخل الجزائر في الألفية الثالثة ، وتواكب الأمم المتقدمة ، بالاعتماد المكثف على وسائل عصرية وتكنولوجية .

غير أن هذا لا يمنع من إبداء بعض الملاحظات العامة بخصوصها :

1- إن هذه الإصلاحات جاءت ، حسب الانطباع العام التي تتركه العديد من التصريحات ، كمحاولة لإصلاح ما أفسدته "المدرسة الأساسية " أو أخفقت في تحقيقه . فهل حظيت المدرسة الأساسية بالدراسة المعمقة الضرورية والتقييم الموضوعي لتجربتها ، تمهيدا لهذه الإصلاحات.
2- إن الشكاوي التي ترتفع عديدة من الآباء لم يشاركوا في بلورة هذه الإصلاحات بالقدر والكيفية المطلوبة . والانطباع الحاصل ، وقد يكون انطباعا خاطئا ، هو أن هذه الإصلاحات جاءت نتيجة للتعليمات الفوقية أكثر مما هي نتيجة للبحث والدراسة الموضوعية .
3- إن هناك ضرورة ملحة وحيوية لفتح نقاش واسع حول المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية الجزائرية : ماضيها وحاضرها ومستقبلها . إن مطلب النقاش والبحث الحر مطلب قائم في جميع مجالات النشاط الوطني والخدمة العامة ، لكنه يكتسي أهمية خاصة في قطاع التربية.

ولقد أوضح وزير التربية الوطنية الجزائرية بعض أهداف ذلك المشروع الإصلاحي فذكر انه بعد مرور 40 سنة من الاستقلال وإعلان الجمهورية لا بد من التذكير بأن أكثر من 90% من الجزائريين كانوا لا يعرفون طريق المدارس إبان الفترة الاستعمارية ، وبعد الاستقلال كان في مقدمة الاهتمامات والمشاريع التعليمية تمكين أطفال الجزائر من التعليم وبناء الأجيال الصاعدة على أسس جديدة فأصبح عدد الطلاب في المدارس الأساسية والثانوية أكثر من ثمانية ملايين تلميذ يشرف عليهم أكثر من نصف مليون مدرس وإداري ، تحتضنهم 23 ألف مدرسة منها 1500 مدرسة خاصة بالتعليم الثانوي (إحصائيات 2006) ، أما مؤسسات التعليم فهي موجودة على مستوى كل بلديات القطر، وفي جميع القرى وحتى التجمعات السكانية البسيطة تتمتع بمدارسها الخاصة ولا توجد منطقة في الجزائر لا يستطيع أطفالها الالتحاق بالمدرسة فأصبح التعليم إلزامياً ومجانياً للجميع ، لكن الاتجاهات والتغيرات العالمية في المجال الاقتصادي والمعرفي وغيرها من التطورات ، أوجبت أن تجرى بعض الإصلاحات في القطاعات الثقافية والتربوية ، للتماشي مع معطيات العصر ، فالنجاح في تحقيق التعليم للجميع في الجزائر لم يعد كافياً ، بل لا بد من الاهتمام أكثر بالجانب النوعي للتعليم .

ثالثا : تحليل أهم الإصلاحات التربوية التي عرفتها الجزائر

❖ أمرية 1976

تعد الأمرية أول ترجمة حقيقية لإصلاح التعليم في الجزائر سواء في الجزائر المستقلة أو الجزائر تحت ويلات الاستعمار، ولقد جاءت هذه الوثيقة الهامة والتي تعد أول انطلاقة لقطاع تربية جزائري بأتم معنى الكلمة في ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية مستقرة نوعا ما ، فقيادة البلاد بقيادة الرئيس الراحل هواري بومدين عرفت المنهج السياسي الذي ستسير عليه البلاد، وحددت التوجه الاشتراكي كالإستراتيجية الاقتصادية ، واهتمام بقطاع الزراعة هذا القطاع المنتج وقطاع الصناعات الثقيلة لجلب العملة الصعبة ، وكل هذا حدث بعد أن صارت مسيطرة على كل الموارد الطاقوية للبلاد بعد تأميم المحروقات سنة 1971 ، وانجاز العديد من المشاريع التنموية الاجتماعية كفتح العديد من المستشفيات وانتشار المدارس في الأرياف والمدن والمناطق النائية ، وكل ذلك من أجل تعويض الفرد الجزائري عن سنوات الحرمان التي عاشها .

لقد جاءت الدعوة إلى صدورها قوية إذ أصبح الاهتمام الآن منصبا على تغذية العقل بعد تحديد سبل تغذية الجسد، ويمكن حصر نقاط التي من أجلها أنجزت الأمرية على أنها:

1- أن النظام المدرسي الذي ورثته الجزائر عن النظام الفرنسي ، قد كان موجها نحو غايات أخرى وكانت أهدافه تتمثل في محو الشخصية الجماعية للشعب الجزائري ، والقضاء على مكتسبات حضارته وطمس معالم تاريخه وبث السموم في عقول الأجيال.

2- مقتضيات التشييد في المجتمع الجزائري الاشتراكي، تنص على أن المدرسة لابد أن تنهض بالمهام الكبرى المسندة إليها منها بناء الشخصية القومية الأصيلة، نشوقهم لمعرفة الحضارة الجزائرية العربية الإسلامية ونشرها بين أفراد الشعب وتزيد على ذلك فنقول أنه من المهام الكبرى للمدرسة الوطنية هو خلق أنماط من السلوك تتماشى مع النظام الاجتماعي المتحول بسرعة .

3- تقتضي هذه المرحلة وعي اشتراكي عميق ونضج سياسي بالغ .

4- توفير ما يلبي مطابع الجماهير وتطلعاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .

5- جاءت الأمرية في نطاق جزأرة التشريع الوطني ومتبوعة بعدة مراسيم تطبيقية .

أما عن المبادئ والمهام التي وضعت في صفحات الأمرية فهي تدور في فلك الوطن والمواطن وهي على شكل النقاط التالية:

*تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

*منح المعارف العامة والتقنية والتكنولوجية.

*الاستجابة لمطامح الجماهير في العدالة والتقدم.

*تنشئة الأجيال على حب الوطن.

*تحقيق مبادئ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب.

أما عن أهم مبادئها فهي:

- ✓ الحق في التربية والتكوين وهي حق معترف به لكل جزائري .
- ✓ إلزامية التعليم لجميع الأطفال الذين هم بين6 – 16 سنة مكتملة .
- ✓ ضمان الدولة لمبدأ المساواة في شروط الالتحاق بمرحلة التعليم التي تلي المرحلة الأساسية .
- ✓ مجانية التعليم في جميع المستويات وفي جميع أنواع المؤسسات التعليمية .
- ✓ نصت الأمرية على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية والتكوين.
- ✓ إلغاء كل مبادرة خاصة أو حرة كما تسمى في مجال النشاطات التربوية والتكوينية ، وهكذا فإن فتح المدارس و القيام بنشاط تربوي أو تكويني قد أصبحا من اختصاص الدولة وحدها .

وعليه فالامرية ترجمة فعلية لكل الخصائص التي عرفها المجتمع خلال العهد الاشتراكي الذي ينص على جعل الكل مشتركين ومتقاسمين للأوضاع التي تمر بها البلاد .

❖ مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية - تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

أول ما نبدأ به حديثنا في هذه النقطة بالذات هو ذكر الظروف الاجتماعية والاقتصادية وحتى السياسية التي أنجز فيها هذا الإصلاح ، فحسب ما ورد في المراجع المعتمدة أن الجزائر حقيقة حققت تقدما في مجال تحسين المؤشرات الاجتماعية ، وإن كان تقدما محدودا فقط خلال العقد الماضي .ففيما كان 14 %من السكان أو نحو 4 ملايين فقير في عام 1995 ، فالمعدل يكون قد انخفض إلى حد ما بحلول عام 2000 نتيجة زيادة الإنفاق العام ونتيجة بعض الانتعاش في القطاع الصناعي الخاص غير البترولي .ويظهر الفقر بصورة أوضح في المناطق الريفية منه في مناطق الحضر . ومنذ أوائل السبعينات حتى عام 2001 ، ارتفع العمر المتوقع من 56 إلى 71 سنة ، بينما انخفض عدد المواليد الذين يموتون قبل بلوغ العام الأول من العمر من 120 إلى39 لكل 1000 مولود حي .(ومنذ عام 1990حتى عام 2000 ، أسفرت التحسينات التي أدخلت على التعليم عن تخفيض للأمية من 36%إلى 24% بالنسبة للرجال، ومن 59 %إلى 43 % بالنسبة للنساء .

فيما يتعلق بطبيعة النظام السياسي الجزائري والذي هو وفق الدستور فقد تحسن كثيرا الوضع الأمني، وقد بدأت بوادر ذلك تظهر من خلال سلسلة التغييرات التي استحدثت على عدة قطاعات من بينها قطاع التربية والتعليم ، وفي السياق نفسه يتمحور الهدف الخامس حول مواصلة الإصلاح التربوي فيما اصطلح عليه إعلاميا" إصلاحات بن زاغو "وهي لجنة إصلاح المنظومة التربوية "، وشرعت وزارة التربية تنفيذ بعض بنودها عن طريق المقررات والمراسم التنفيذية فانطلقت ومنذ فترة تقريبا بتدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي ، فيما أجلت مختلف البنود الخاصة بتغير اسم مقياس التربية السلامية (وتعليم مواد الفيزياء والعلوم والرياضيات بدأ العمل به ، وكذا فتح المبادرة أمام القطاع الخاص بسبب : التكفل بتعداد مدرسي يتجاوز ثمانية ملايين تلميذ أي 25 %من

تعداد السكان اقتضى الترخيص القانوني لإسهام المدرسة الخاصة والجامعات الأجنبية في الجزائر كما شمل إصلاح المنظومة التربوية فتح هذه الأخيرة على اللغات الأجنبية والعلم والثقافة العالميين وعلى التعاون الدولي .

❖ **السياق السياسي لإصلاح المنظومة التربوية : (بوبكر بن بوزيد ، 2009 : 25-29)**

إثر انتخابه رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، بادر السيد عبد العزيز بوتفليقة إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 .

تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين . ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم .

في ختام الأشغال ، التي استغرقت تسعة شهور ، قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية فعرضه بدوره لنظر الحكومة .

كان التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية محل دراسة معمقة من طرف السلطات ، ولقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية استعرض خلالها على التوالي النقاط التالية :

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها ؛ وكذا المحورين الأول والثاني ، من محاور الإصلاح وهما : إرساء منظومة للتكوين ولتحسين مستوى التأطير ، من جهة ، وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى.(اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002)
- أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002) بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002) .

ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة ، انعقد في 06 مارس 2002 ، حيث قرر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي .

ثم انعقد اجتماع لمجلس الحكومة ، بتاريخ 19 مارس 2002، خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء .

في يوم 30 افريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لنظر مجلس الوزراء تحت إشراف السيد الجمهورية .

اتخذ مجلس الوزراء ، بعد دراسة وافية للملف ، عددا من القرارات ، والجدير بالذكر أن هذه القرارات قد تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ 27 جويلية 2002 .

تتعلق تلك القرارات التي اقرها مجلس الوزراء ، في اجتماعه يوم 30أفريل 2002 ، بثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها :

- **إصلاح مجال البيداغوجيا**

1- إصلاح البرامج التعليمية .

2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية .

3- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية .

4- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة .

5- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية .

6- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات .

7- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات .

8- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ .

9- تعزيز تدريس اللغة العربية .

10- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية .

11- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي .

12- إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط .

13- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار

14- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديد .

- **إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البداغوجي والإداري:**

1. تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين .
2. تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة .
3. تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني .
4. إعادة بعث مسابقة التبريز .
5. إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير .
6. إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية .

- **إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية :**

1. التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات .
2. تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 .
3. تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات .
4. إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في 3 فروع كما يلي :

أ. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

ب. التعليم التقني والمهني والتكوين .

ج. التعليم العالي.

5. إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص .

تلك هي، بصورة وجيزة ، أهم الجوانب المهيكلة للإصلاح التربوي كما أقرتها السلطات العمومية آنذاك .

غير أنه ينبغي التذكير بأن هذه التحديات متطابقة ، بصورة حرفية ، مع توصيات اللجنة الوطنية للإصلاح ؛ وكل ما في الأمر أن مجلسي الحكومة والوزراء اكتفيا بإدخال بعض التصحيحات الطفيفة أو بتعميق بعض الجوانب العملية المرتبطة بالإصلاح .

رابعا : المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة

إن الحالة التي وصلت إليها الحياة العلمية بفضل البحث والدراسة التي شهدت هي الأخرى - الدراسة والبحث – تطورا تراكميا معتبرا ومن بين هذه التطورات نجد ما يسمى بالمدخل النظري ، الذي على الباحث أن يتبناه عند تحليل وتفسير نتائجه وبياناته وهي طريقة للاقتراب من الظاهرة المعنية بنا ء على الخبرة التي اكتسبها الباحث في مجال البحث العلمي .

من التعريف نجد أن المدخل النظري لا يعطي للباحث إلا تفسيرات ، ذلك أنها تقربه من الظاهرة التي قام بتحديدها مسبقا . **(عبد المعطي محمد عساف وآخرون ، 2002 : 53)** .

إن العمل بالمداخل النظرية يأتي بعد العمل بالمناهج في التعامل مع الظواهر المعينة ، فعملها يبدأ بعدما يتم التأكد من وجود الظاهرة المعينة ، و الظاهرة التي تقوم دراستنا عليها هي ضمن قطاع التربية والتعليم .

1–مدخل اتجاه رأس المال الثقافي : نظرية بيار بورديو:

في إطار التوجه العام للتحليل الماركسي ، برز اتجاه يقوم بتحليل النظم لتعليمية ، ودورها في إعادة الإنتاج الثقافي بالمجتمع ، ويعتبرهذا المدخل يعد من أحدث المداخل النظرية التي وجدت في ساحة علم الاجتماع الحديث **(حمدي علي احمد ، 2003 : 162)**، فقد قدم عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو " P.Bourdieu " نظريته لتفسير دور التربية في ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائم في المجتمعات المعاصرة ، إذ تعد التربية الآلية الأكثر ضمانا لتحقيق هذا الدور الاجتماعي الخطير داخل المجتمع الحديث .

وتتمركز المقولة الرئيسية لـــ بيار بورديو في أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوة الراهنة ، وتعتبر إعادة الإنتاج هذه وظيفة لعمليتين :

- فرض معاني ثقافية بعينها والأدوات المستخدمة لفرض هذه المعاني .
- تحديد محتوى المعاني الثقافية ، والتوزيع المتبادل لها على الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافي .

ولهذا تترجم عدم التكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي . **(حمدي علي احمد ، 2003 : 162)** .

ولقد هدف بورديو أساسا إلى تفسير دور الثقافة المسيطرة أو السائدة في مجتمع ما في إعادة إنتاج وترسيخ بنية التفاوت الطبقي السائد ، ضمن حدود ذلك المجتمع ، وعرف بورديو نظريته على أنها :" العلم الذي يدرس الشروط الاجتماعية التاريخية التي تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة والمسيطرة في مجتمع ما، وإعادة إنتاج وترسيخ البنى الاجتماعية ، السائدة والمسيطرة ومن خلالها يصبح النسق الثقافي السائد في المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الإبقاء والمحافظة على المجتمع القائم وعلاقاته المسيطرة " **(شبل البدران وحسن حسين البيلاوي ، 2000: 115)** .

لقد ركز بورديو اهتمامه أساسا على الكيفية التي عن طريقها يعاد إنتاج ثقافة المسيطر ، ورد على إميل دوركايم أحد رواد تحليل نظم التعليم بأن هذه الثقافة لا تمثل ثقافة المجتمع بل ثقافة الطبقة المسيطرة ، و يعيبر بورديو المدرسة أداة من الأدوات إلي تستعملها هذه الطبقة لتمرير ثقافتها ؛ فكما هو ظاهر أن المدرسة من أهم وظائفها نقل المعارف والمعلومات للمتعلمين إلا أنها في حقيقة الأمر تعمل على مساندة الصفوة الاجتماعية ومؤازرتها للحصول على القوة والنفوذ بواسطة النجاح المدرسي ، هذا النجاح الذي يكون حليف أبناء الطبقات العليا ، بحكم تنشئتهم الاجتماعية و ما يمتلكونه من رصيد معرفي وافر وخبرات ومعايير وقيم خاصة بطبقتهم المسيطرة والتي يدعمها النظام التعليمي ، لذا فإن حظوظ أبناء الطبقات الدنيا أقل في التحصيل والنجاح المدرسي والوصول إلى مراكز أعلى في المجتمع من أبناء الطبقات العليا .

إن نظرية رأس المال الثقافي ، تحدد دور النظام التربوي ، في المحافظة على بنية المجتمع القائم ، وإعادة تكوين جميع أشكال علاقات النفوذ الطبقي ، كما أن النظرية ترى فيه أحد الآليات الفعالة في المحافظة على النمط الاجتماعي السائد في المجتمع الذي يضمه ، ولتأدية هذه الوظيفة وضع بورديو تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعي ، فذكر أن النظام التربوي تسيطر عليه ثقافة القوى الاجتماعية السائدة ولا تعترف سوى بعلاقته مع ثقافة الصفوة التي لا يستطيع أن يصل إليها إلا من امتلكها من قبل ، كما أن طريقة التدريس والتدريب التي يتبناها النظام التعليمي تظل هي نفس طريقة تعليم وغرس الثقافة السائدة وبالتالي لا تملك شروط فعاليتها إلا هؤلاء الذين يملكون ثقافة الصفوة وألفوا طرائق غرسها. **(شبل البدران وحسن حسين البيلاوي ، 2000: 115)** .

ويتضح لنا أن عمل النظام التربوي مرتبط بما يوجد داخل طبقة المجتمع ، فالأسرة وكل المؤسسات التي تملكها الفئة المسيطرة ، تعطي ثقافة تمارسها طول الوقت وهذه الثقافة لا وجود لها عند البقية ، ولقد أعطى بيار بورديو وزنا أكبر لهيمنة ثقافة الرأسمال الرمزي ، فكل الطبقات تملك مستويات أو أنواع منه ، خاصة وأنه يتولد من خلال التنشئة الاجتماعية والتعليم والتثقيف ، وهو يعمل كمصدر تأكيد للوضع الطبقي والدفاع عنه ، ومن خلال تقاطع محوري رأسمال الثقافي ورأسمال الاقتصادي في المجتمع الذي تتشكل المجالات الاجتماعية فيه فيتحدد موقع الفرد في المجال ، فهذا الموقع هو الذي .يزوده بمبادئ معرفية ينظر بها للواقع الاجتماعي وهذا ما أسماه بورديو مبادئ النظر والتقييم **(شبل البدران وحسن حسين البيلاوي ، 2000: 116)** .

لكن من المفترض أن التربية والتعليم يقضيان على الامتيازات الوراثية وتوارث القوة في العائلات الكبيرة وعلى فكرة الارستقراطية بإتاحة حراك اجتماعي إلى الأعلى لمن يحوز على التعليم الجيد–الجدارة التعليمية –

أما حسب بورديو يحدث العكس ، فالتعليم يقسم الطلاب إلى طلاب معاهد عليا وطلاب جامعات ، وهو يفرض على الفئة الأولى انضباطا صارما وحياة داخلية ويتيح للثانية حرية أكبر قد تقترب من حياة الناس العاديين ، ولا يلزمهم بالتزامات وأعباء دراسية كبيرة ، عكس الفئة الأولى. فينجح ابن الطبيب أن يكون طبيبا ، وابن المحامي أن يصير محاميا ، وهكذا يرث كل طفل مهنة أبيه، عبر المؤسسة التعليمية ذاتها ، ويتم بالتالي تكوين ما أسماه هذا المدخل بـــ ارستقراطية مدرسية وراثية من كبار الموظفين والأطباء وحتى القادة السياسيين، هذا ما يجعل التعليم ينجح ، كرأسمال رمزي في المحافظة على بقاء الطبقات المهيمنة(**السيد عبد العاطي وآخرون،2004: 29-30**) .

رغم ما طرحه بيار بورديو من قضايا في تحليله للنظام التعليمي ، يمكننا القول أن التعليم حسب هذا الاتجاه قد يؤدي هذه الوظيفة لكن ليس مع كل المجتمعات ، فالمجتمعات التي يتكلم عليها بيار بورديو هي المجتمعات التي تظهر فيها الطبقية بوضوح ، نتيجة لخصوصية هذه المجتمعات وفلسفتها ومنطلقاتها الفكرية والإيديولوجية ، إلا أنه أهمل الكثير من الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية والضوابط التي تحكمها ، ولو حاولنا الرجوع والاعتماد على هذه القضايا في دراسة واقعنا التربوي والتجديدات والإصلاحات التي مر بها لوجدنا أن قضاياه وافتراضاته في تلاشي مستمر من ثقافتنا ، وخير دليل على ذلك أن الكثير من المثقفين والباحثين والقادة السياسيين في المجتمع ينحدرون من عائلات بسيطة من الطبقة الدنيا ، كما أنه ليس دائما يصبح ابن الطبيب طبيبا ، رغم أنه سار على نفس الدرب ودخل نفس المدارس ، إضافة إلى أنه لم يقدم تفسيرا حول مهام التعليم الأخرى ، إذ لا يعمل التعليم دوما على المحافظة وإعادة الإنتاج ، ولا يمكن في مطلق الأحوال اعتبار التعليم ميزة يحظى بها إلا من ولد في الطبقة الارستقراطية .

2-مدخل اتجاه رأس المال البشري : نظرية تيودور شولتز:

لقد برزت العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية منذ زمن طويل ، فقد أشار آدم سميث في مؤلفه الشهير " ثروة الأمم " في أوائل القرن التاسع عشر ، إلى دور الإنفاق على التعليم باعتباره عاملا مهما من عوامل الثروة لدى الأمم ، واعتبر التعليم والتدريب ذات أهمية كبرى في رفع الكفاءة الإنتاجية للعامل وزيادة مهارته اليدوية ، واعتبر هذه المهارات والقدرات المكتسبة جزءا من رأس المال ، كما أشار إلى أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وهو ما يعتبر شرطا ضروريا للتنمية . (**محمود عباس عابدين ، 2000 : 17**) .

ويعتبر ألفريد مارشال أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من الاستثمار وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية ، وأشار أيضا إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر منه ، فهناك فائدة عظيمة تأتي من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم حتى تكشف مواهبهم وقدراتهم ، وهو يرى أن الأفراد وإن كانوا يعتبرون رأس مال من الناحية المجردة ووجهة النظر الرياضية فإنه لا يمكن معاملتهم كرأس مال عند التحليل العملي.(**محمد منير مرسي ، 2000 : 272**) .

والفضل في ظهور نظرية رأس المال البشري يعود إلى دراسات على المستوى الاقتصادي الدقيق تحاول الربط بين دخل الفرد وعدد السنوات التي قضاها في التعليم ، حيث تعتبر كتابات " ولش و فريدمان و كوزنتز " إلى جانب كتابات " سميث و مارشال " أساس كتابات ظهرت في الخمسينات والسيتينات من القرن العشرين مثل كتابات " دينيسون و بيكر و بلوج " وغيرهم ظهور نظرية جديدة .(**محمد منير مرسي ، 2000 :273)** .

لكن البداية الحقيقية تنطلق منذ الستينيات في كتابات تيودور شولتز ، الذي بلور مفهوم رأس المال البشري في مقابل ما ساد من الاقتصاد على رأس المال المادي ، وقد كان لتحليلاته النظرية والتاريخية في نمو الاقتصاد الأمريكي من خلال مؤشر العائد المباشر للفرد ، ومعدل إسهام التعليم والمعرفة فيما يعود على الفرد وعلى الاقتصاد الكلي من عوائد ، تزيد عن ما أنفقه الفرد كلما ارتفع مستوى تعليمه ، وعن قيم استثمارات المجتمع مقارنة بعوائدها في الإنتاج القومي العام ، ثم تواترت البحوث حول أهمية التعليم وإسهامه في إعداد قوة العمل ، بعد أن كان لا يحظى بالتقدير والتقييم في مجمل عوامل الإنتاج .(**محمود عباس عابدين ، 2000 : 17)** .

ويبرهن على ذلك بوضوح ، إسهامات علماء الاقتصاد ، وخاصة علماء الاجتماع الاقتصادي من أمثال تيودور شولتز وغيره آخرون الذين وضعوا أسس نظرية رأس المال البشري ، والتي يراها الكثير من المنظرين لعلم اجتماع التربية في الوقت الراهن ، أنها احد النظريات البائية الوظيفية التي تساعد على تحليل علاقة التربية والنظام التربوي والتعليمي بالنظم والأنساق والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى ، وتجيء أهمية كتابات شولتز منذ بداية الستينات والتي ركزت على تحليل العلاقة المتبادلة بين التعليم ومخرجاته ومدخلاته وإعداد القوى العاملة واعتبارها نوع من الاستثمار الاقتصادي ، أو جزء أساسي من عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وجوهر عملية التنمية الشاملة في المجتمعات الحديثة سواء أكانت متقدمة أم نامية.**(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 192)**.

ولقد حرص " تيودور شولتز " كممثلا لأصحاب نظرية رأس المال البشري ، أن يحلل العلاقة بين عملية التعليم والتربية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي ولاسيما في الدول النامية خلال النصف الأخير من القرن العشرين ، حيث ركز على أهمية زيادة النفقات الاقتصادية للمؤسسات التربوية والتعليمية التي لا تقل أهمية عن المؤسسات الصناعية الإنتاجية الأخرى التي توجد في المجتمع مثل المصانع والشركات الإنتاجية المتعددة ، في نفس الوقت حرصت تحليلات نظرية رأس المال البشري ، على عقد الكثير من المقارنات بين المستويات الاقتصادية للدول النامية في الوقت الحاضر ، وذلك عند استخدام مقياس ومحرك التعليم أو مستويات الأمية أو معدلات البطالة كمؤشرات هامة لدراسة مستويات التقدم الاقتصادي ومستويات المعيشة وأيضا معدلات الدخل الفردي (الأجور) أو الدخل الاقتصادي الفردي والقومي ، أو دراسة العائد الفردي من الناتج القومي ونصيب الفرد ودراسة المستوى الاقتصادي والتقدم الاجتماعي للمجتمعات بصفة عامة.**(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 193 - 194)**.

في نفس الوقت ركزت نظرية رأس المال البشري – كما جاءت في تصورات شولتز – عقد الكثير من المقارنات بين السياسات الاقتصادية وسياسات التعليم والتربية سواء في المجتمعات الاشتراكية السابقة ، أو

المجتمعات النامية ، أو المجتمعات المتقدمة ، وتحليل مدى العلاقة بين السياسات الحكومية ونوعية الإيديولوجية التي توجه حجم الإنفاق على المؤسسات التعليمية والتربوية ، الأمر الذي جعل أنصار نظرية رأس المال البشري أن يوجهوا واضعي السياسات الحكومية في المجال التعليمي والتربوي إلى المردود الاقتصادي والاستثماري القريب والبعيد المدى ، وتحليل الكلفة الاقتصادية والاجتماعية لتعليم الأفراد ، والإنفاق على المؤسسات التعليمية والتربوية .

علاوة على ذلك ، لقد ركز شولتز على اعتبار التعليم هو رأس المال الذي يؤدي إلى التنمية الاقتصادية في الدول النامية بغض النظر عن مدى تمتع هذه الدول بالموارد الاقتصادية والطبيعية الوفيرة ، من ناحية أخرى ركزت نظرية رأس المال البشري على أهمية الإنفاق التعليمي كنوع من الاستثمار الإنتاجي الذي لا يوجه فقط بالنسبة للإفراد أنفسهم كما يحدث في العليم الجامعي وإشباع حاجاتهم الذاتية والشخصية فقط ، بقدر ما يؤدي الإنفاق على كافة المستويات التعليمية أو حتى لتعليم الكبار ويكون له عائدا كبيرا على الأسرة ، والمجتمع المحلي ، والمجتمع الأكبر الذي توجد فيه ، علاوة على ذلك ، إن دراسة النمو الاقتصادي يرتبط بصورة مباشرة بالنمو الاستثماري في مجالات التعليم وعلى مؤسسات التربية المختلفة .**(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 194 – 195)**.

ومن مختلف الدراسات التي أجريت على رأس المال البشري وعلاقته بالتنمية القومية خرجت ببعض النتائج الهامة التي تؤكد دور التعليم منه :

- أن التعليم استثمار في الموارد أو المصادر البشرية .
- أن العائد من الاستثمار في التعليم يفوق معدلات العائد من أنواع الاستثمارات الأخرى إذا ما قورن بها .
- أن التعليم مسؤول بدرجة كبيرة عن زيادة معدل النمو الاقتصادي .
- أن المستويات الأعلى من التعليم تؤدي إلى زيادة دخل الفرد من ناحية وزيادة الإنتاج القومي من ناحية أخرى .
- أن هناك ارتباطا ايجابيا بين التعليم والقوة العاملة والإنتاجية .

(محمد منير مرسي ، 2000 : 278) .

لم تسلم هذه النظرية من النقد والتجريح لاسيما من جانب أصحاب النظرة الإنسانية الذين يشقيهم اعتبار البشر ثروة أو رؤوس أموال مجردة من خاصيتها الإنسانية ، وأن التعليم يرتبط بزيادة القدرة الإنتاجية وهي لب فكرة النظرية التي ترى أن الشعب المتعلم هو شعب منتج ، وأن الفرد الذي يتمتع بمهارة كبيرة تكون قدرته على الإنتاج اكبر ويستطيع أن يجد وظيفة أفضل ، وعيب على النظرية أنها لم تأخذ في اعتبارها عوامل أخرى ضرورية في زيادة الإنتاجية مثل ظروف العمل والرضا عنه ونظام الحوافز ودافعية الفرد واتجاهاته وما شابهها من الأمور التي يمكن أن تسهم في زيادة الإنتاجية بدون زيادة في درجة التعليم أو المهارة.

إن تحسين مستوى التعليم في المجتمع قد يترتب عليه في ظل ظروف معينة توسيع فجوة عدم المساواة في توزيع الدخل ، ويرجع ذلك بصفة خاصة إلى الطريقة التي تخصص بها ميزانيات التعليم والتي قد يترتب

عليها عدم تحقيق العدالة في توزيع الخدمات التعليمية ، كما اتضح أيضا أن هناك عوامل أخرى في التعليم لها دور مهم في النجاح المهني وزيادة الدخل منها الخلفية الأسرية للفرد وقدراته الفطرية ، يضاف إلى ذلك النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع وما قد يشوبه من تمييز آو تقصير ضد بعض طبقات المجتمع وتفاوت الخدمات التعليمية المقدمة لها ، هذا من ناحية ، ومن ناحية اهرى برزت مشكلات منهجية فيما يتعلق بقياس أو تحديد العائد ومعرفة مدى إسهام التعليم في تحسين نوعية العمل . (**محمد منير مرسي ، 2000 : 279)** .

3- المدخل الماركسي : نظرية الصراع :

ما من شك أن تحليل التراث الماركسي يعد أمرا ضروريا عند دراسة أي ظاهرة اجتماعية خلال القرن العشرين ، خاصة وان هذه الظاهرة أو المشكلة تختلف حولها الآراء والإيديولوجيات والتصورات العامة التي تحدد أهدافها وأسبابها ومتطلباتها بالنسبة للفرد أو المجتمع الحديث ، كما تكمن أهمية تحليل المداخل أو الاتجاهات الماركسية أو ما يطلق عليها بمدخل الصراع ، ليوضح وجهات النظر الأخرى والإيديولوجيات المتباينة ، والتي انطلقت من خلال مجموعة من النقاط والقضايا التي أهملتها أو تغافلنها عمدا المداخل والاتجاهات البنائية الوظيفية وذلك لأسباب إيديولوجية معروفة وواضحة . **(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 205).**

حقيقة إن تحليلات ماركس التقليدية لم تتناول قضية التعليم والعملية التربوية كقضية منفصلة عن الإطار الإيديولوجي لنظرية الصراع الطبقي التي حددها ماركس خلال القرن التاسع عشر ، والتي فسر بها مجموعة من المتناقضات التي تظهر في المجتمع الرأسمالي الغربي ن والتي تصور أنها سوف تؤدي إلى تباعد هذا المجتمع وتحوله إلى المجتمع اللاطبقي البروليتارلي ، خاصة وان علاقات الإنتاج تنتج عنها مجموعة من العلاقات الاجتماعية وأنماط مختلفة من التنظيم الاجتماعي الذي تظهر فيه الطبقات المتصارعة ، كما حدد ذلك من خلال تصوره لعملية التطور التاريخي والاجتماعي ، وأيضا إلى تصوره لتغير البناءات الفوقية والأنساق السياسية والثقافية والتربوية والقانونية والنظامية عموما التي تتبع مجموعة البناءات التحتية الاقتصادية لوسائل الإنتاج . **(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 210 -211).**

المنظور الماركسي اعتبر النظام التعليمي أو التربوي جزء من البناءات الفوقية التي تتحدد معالمها حسب نوعية البناءات التحتية ، تلك البناءات التي تعكس علاقات الإنتاج وتخدم مصالح الطبقة الرأسمالية الحاكمة ، كما تهدف الطبقة الحاكمة من اجل بقائها و استمراريتها وازدهارها ، لان تعمل على إعادة الإنتاج لقوى العمل بصورة أساسية ، خاصة وان هذه الطبقة الرأسمالية الحاكمة تؤمن جيدا بأهمية إعداد وإنتاج أجيال من الطبقات العاملة الجديدة من اجل خلق واستمرار المكاسب المادية التي تعتمد عليها الرأسمالية في البقاء . **(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 225).**

إن توضيح جهود الإصلاح التربوي في نظر أصحاب نظرية الصراع يكمن في فهم وتحليل الخصائص االبنيوية التي تتميز بها بنية معظم المجتمعات ، فبنية العلاقات الاجتماعية الداخلية والخارجية القائمة في المجتمع

هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياه التعليمية أو هي أيضا التي تحدد نمط التمكنات وسمات الشخصية التي ينتجها النظام التربوي ، وتتميز بنية العلاقات القائمة في معظم المجتمعات ، وخاصة مجتمعات الثالث بخاصيتين أساسيتين تؤثران بشكل واضح في تشكيل وتوجيه جهود الإصلاح التربوي في هذه المجتمعات ، وهاتان الخاصيتان هما :

- أن بنية العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في معظم مجتمعات العالم الثالث بنية تابعة في نشأتها وارتباطاتها الدولية ، فمعظم هذه المجتمعات تقع في قاع التقسيم الدولي أو العالمي للعمل .
- أن بنية العلاقات الاجتماعية داخل معظم هذه المجتمعات تقوم على التفاوت الطبقي ، نتيجة نمط الإنتاج السائد فيها وموقعها من التقسيم العالمي للعمل.**(حسن حسين البيلاوي ،1988 :13-14).**

ويحرص أنصار الماركسية المحدثة من خلال تحليلهم لنوعية وطبيعة أهداف النظام التعليمي في الدول الرأسمالية الغربية الاستعمارية وسعي هذا النظام لإعادة إنتاج جديد لقوى العمل وعلاقات اجتماعية تؤكد على شرعية النظام بعيدا عن الطبقات المحكومة ولصالح الطبقات الحاكمة ، ولقد تم نقل هذا النظام التربوي الاستعماري الغربي إلى الدول النامية ليقوم بنفس الدور الوظيفي والاجتماعي الامبريالي ، كما ينفون حقيقة التصورات الليبرالية بان هدف الاستعمار من العملية التعليمية في الدول النامية لتكون نواة للتحرر الفكري والتطلع إلى المستقبل والتنمية ، إنما جاء هدف الاستعمار ليكون النظام التعليمي امتداد لنوعية الاستعمار الاقتصادي والهيمنة الثقافية الجديدة ، وخلق طبقة حاكمة جديدة ذات طابع إيديولوجي غربي وتعرف جيدا سبل وميكانزمات وأجهزة السيطرة الحديثة على شعوبها . **(عبد الله محمد عبد الرحمان ،1998: 243).**

ولقد ركز ممثلو هذا المدخل على مناقشة قضايا ومشكلات التعليم في الدول النامية عند تحليلهم لنتائج هذا التعليم والعائد المادي له في مجتمعات هذه الدول ، فالتعليم يدور حول المعرفة الاستهلاكية ، أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك ، بينما يدور التعليم في الدول الرأسمالية حول المعارف الإنتاجية ، أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الإنتاج ، وان الإصلاحات التربوية التي تتم في الدول النامية تظل إصلاحات تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل تطوير المناهج ، وتطور أساليب التعليم ، والوسائل التعليمية ، أو إصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي من التعليم .**(حسن حسين البيلاوي ،1988 :18- 19).**

إن الإصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الإصلاحات التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله ، ونمط العلاقات البنيوية – الثقافية والاجتماعية – التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية ، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء وللتطبيع الاجتماعي داخل النظام التربوي ، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عملياته في التطبيع الاجتماعي.**(حسن حسين البيلاوي ،1988 :25).**

إن منظور الصراع ينظر إلى المدرسة والحياة التعليمية في المدارس على أنها جزء من الحياة التعليمية الثقافية التي توجد في المجتمعات التي تنتمي إليها، خاصة وأن المدارس تلعب دورا أساسيا في عملية الإعداد

والتعلم والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ وتكسبهم أدوارا وظيفية للمشاركة في الحياة المستقبلية التي يؤهلون إليها خلال سنوات الدراسة ، ولها كذلك نظرة مغايرة للتوجه الرأسمالي الذي يريد إبقاء الوضع على ما هو عليه من خلال إنتاج نفس القيم والتقسيم، وجعل التلاميذ خاصة أبناء الطبقات العاملة والفقيرة أدوات في عملية الإنتاج التي يمتلكها الرأسماليون . (**عبدالله محمد عبد الرحمان ، 2001: 68**) .

هذا هو جوهر التصور الماركسي من عملية التعليم والنظام المدرسي في مجتمعات تجعل من التلميذ إذا لم يحصل على نتائج جيدة يشعر بالاغتراب والدونية ، ونجد كذلك أن أنصار هذا الاتجاه ركزوا على انتقاد الاتجاه الرأسمالي الذي يتسم بعدة مظاهر منها الحراك الاجتماعي المقصود ، والاستقرار وغياب الفرص والعدالة الاجتماعية ، لذا فلا يمكن للمدرسة عندهم التي توجد على التعاون والخضوع والتكامل أن نجد فيها كذلك الصراع والخلل بين فئات الدراسة أو بين التلاميذ والأساتذة وهذا لاختلافهم في مظاهر متعددة اقتصادية كانت أو اجتماعية . (**عبدالله محمد عبد الرحمان ، 2001: 70**) .

تشير التحليلات السابقة للاتجاهات والمداخل الماركسية التقليدية والماركسية المحدثة التي لم تبعد كلية عن مضمون نظرية الصراع ، والأفكار الإيديولوجية والصراع الطبقي عند مناقشتها للنظام التربوي ومؤسسات التعليم وعلاقتها بالنظام الاقتصادي والمجتمعي والثقافي في العالم المعاصر ، وبالطبع لقد رفضت الماركسية المحدثة تصورات البنائية الوظيفية والتي تدور حول الامتثال ،والطاعة ، والرضا ، والتعاون ، والاستقرار، واستبدالها بمفاهيم جديدة مثل السيطرة ، والتبعية ، والهيمنة ، والتنافس والصراع ، والتمايز و اللامساواة ، وعدم إتاحة الفرص ، وغير ذلك من مفاهيم تعكس المنظور الماركسي ذو طابع الصراع .

إن تصورات الماركسية والماركسية المحدثة يمكن انتقادها في كثير من الأحيان لأنها لم تقدم حلولا بديلة للنظام التعليمي والتربوي في المجتمعات الرأسمالية ، بقدر ما ركزت على التحليل التفسيري للشواهد الواقعية التاريخية ، كما تفتقر إلى جانب كبير من الاعتماد على نتائج الدراسات الامبريقية لتعزيز أفكارها من الناحية الواقعية ، وان كان ذلك في مجمله ، لم يقلل من أهمية المداخل الماركسية المحدثة في طرحها مجال السياسات التربوية الإصلاحية داخل المجتمعات الرأسمالية ذاتها واهتمامها بالمظاهر المتناقضة داخل النظام التربوي بصورة عامة.**(عبد الله محمد عبد الرحمان،1998: 259).**

4- المدخل الوظيفي:

يرى أنصار هذا الاتجاه ، وخاصة إميل دوركايم ، أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى ، أي يؤثر فيها ويتأثر بها ، وان التربية تغير المجتمع ككل ، كما أنها تعد بمثابة الوسط الاجتماعي الذي يحدد الأفكار والمثل والقيم ، كما أن المجتمع لا يستطيع لا يستطيع أن يبقى إلا عندما يحث نوع من التجانس الكاف ، ويعتبر التربية هي الوسيلة التي تعزز بقائه ووجوده ، وعالج دوركايم من خلال اهتماماته بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع والمقررات والتلاميذ ، ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال دراسة المقررات والمناهج الدراسية ، وما هي نوعية الاستفادة بالنسبة للمجتمع من دراسة التلاميذ أو الطلاب لمقررات معينة ، ومن ثم نجد ان دوركايم قد ركز على قضايا تربوية هامة مثل

قضية المنهج تلك القضايا التي شغلت اهتمام العديد من المهتمين بسوسيولوجيا المنهج ، وسوسيولوجيا التدريس ، وتحليل نظم التربية ، كما ركز بصورة خاصة على اهمية الدرس ودوره باعتباره الوكيل أو العميل أو العميل الأخلاقي الأعظم الذي أعطى له المجتمع الصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الاجتماعية وتعتبر أمانة مهنية ، ولذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه . **(عبد الله محمد عبد الرحمان،1998: 174).**

أما تالكوت بارسونز فيرى أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيا عن طريق النظام التربوي الذي يهدف إلى إعدادهم لممارسة ادوار المتوقعة منهم في مجتمعهم ، وأكد بارسونز على أن النظام التعليمي مسؤول عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المستقبلي في المجتمع ، وان وظيفة المدرسة الاكتشاف المبكر لقدرات التلاميذ واستعدادهم وتوجيههم وتنمية دوافعهم للعمل ، وان دور المعلم هو مساعدة التلاميذ في إدراك ومعرفة قدراتهم وتوجيههم وان المدرسة تقوم بعملية الإعداد الأكاديمي والمهني للفرد . **(علي السيد محمد الشخيبي ،2002: 54).**

عموما فاهتمامات أنصار البنائية الوظيفية بالمدرسة والتربية ، نابعة من اهتمامهم بضرورة إنشاء تلاميذ سويين ، يمتثلون لقواعد المجتمع والمؤسسات التربوية التي يقضون فيها جل نهارهم ، فهم داخلها -التلاميذ - يتعلمون ويعملون ويتعايشون لفترة ليست قليلة من الزمن.

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه في علم اجتماع التربية ، أن الإصلاح التربوي إنما يحدث كنتيجة لتغير نوع الطلب على التعليم ، وتتمثل المشكلة الرئيسية لديهم في تحديد نوع وكم الطلب العام على التعليم ، إذ تقوم على اعتقاد مؤداه أن النظم التعليمية إنما تتشكل بشكل ضمني ، بوجهة النظر والدراسات الأكاديمية ، وبحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي والإداري ، أكثر مما تتشكل بقوى الضبط الاجتماعي ، وبدينامية الصراع ، وببنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع ، ولذلك تأتي سياسات لإصلاح التربوي ، المنبثقة عن هذا الاتجاه الوظيفي التقليدي ، محصورة هي الأخرى في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية ، هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب على التعليم العام.**(حسن حسين البيلاوي، 1988: 21) .**

إن أزمة التربية في المجتمعات النامية في نظر أصحاب الوظيفية تتمثل في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ، والنمو الاقتصادي غير المتوازن وفي نقص فعالية الإدارة المدرسية ، وطرق تقنيات التدريس ، كذلك في نقص الموارد المالية وعدم ملاءمة المناهج لمتطلبات المجتمع ، والتوسع المتزايد في نمط التعليم الرسمي ، وحل هذه الأزمة يكمن في التوسع في نمط التعليم اللامدرسي لزيادة فعالية النظم التعليمية وترشيد الإنفاق عليها ، وإجراء إصلاحات اجتماعية واقتصادية ، تهدف إلى رفع كفاءة المؤسسات في المجتمع بحيث تصبح أكثر مرونة واقل بيروقراطية ، وتحديث الاقتصاد ليتم تحديث الإنسان .

أما فيما يتعلق بالأهداف التعليمية وديمقراطية التعليم ومسألة المساواة في الفرصة التعليمية ، فهي من القضايا السياسية التي ينبغي تركها للحكومات في هذه المجتمعات ، فمسألة ديمقراطية التعليم تتم بالقدر الذي يدعم من أنظمة الحكم ولا يعوق نموها . **(حسن حسين البيلاوي، 1988: 22-23)**

لقد كشفت آراء المدرسة البنائية الوظيفية عن مدى تلاءم نوعية النمط الإيديولوجي لرواد هذه النظرية بالرغم من اختلاف مداخل التحليل ، فلقد عبرت آراء هؤلاء العلماء عن العلاقة المتبادلة بين عملية التعليم والنظام التربوي ومؤسساته وعملية الضبط الاجتماعي ، أو بالتحديد عن وجود علاقة قوية بنائية وظيفية للتعليم والتربية ، وهذا ما عبر عنه كل من دوركايم ، وديوي ، ومانهايم وبارسونز عن الوظيفة الاجتماعية للتعليم والتربية ، كما جاءت تحليلات هؤلاء العلماء لتكشف لنا عن مضامين وفحوى العملية التربوية بالنسبة للفرد أو الجماعة أو الأسرة أو المجتمع .

وأخيرا فدراستنا تتبنى المدخل الوظيفي كمدخل نظري لها على اعتبار أن التربية نسق من أنساق المجتمع التي مهما حصل فيه فلن يستغني عنه ، نسق وظيفته إحداث الاستقرار والتوازن بين العناصر المختلفة ، كما أن الطرح الوظيفي الذي أسهم بالفعل في طرح العديد من المشكلات والقضايا التربوية ، بالإضافة إلى مستويات الدراسة ، والتحليل وكيفية استخدام الطرق والأدوات البحثية والمنهجية لدراسة مشكلات التعليم والتربية في المجتمع ، علاوة على ذلك ، لقد جاءت كثير من هذه التصورات مدعمة بالأمثلة الواقعية والتاريخية لتبرهن على قدرة المدخل السوسيولوجي المقارن في دراسة عملية التربية والنظام التربوي ومؤسساته بصورة عامة ، وأيضا لتفتح هذه الاتجاهات النظرية البنائية الوظيفية المجال أمام أصحاب النظريات السوسيولوجية الأخرى لتعبر عن أرائها حول أهمية قضية تشغل اهتمام علماء الاجتماع في الوقت الراهن ألا وهي قضية التعليم والتربية والنظام التربوي وإصلاحه ككل، مما جعل الدولة تسارع في إصلاح قطاع التربية والتعليم ، وهذا للانتقال من ضفة التخلف إلى ضفة الريادة والتنمية وهذا مطمح كل شعوب العالم . **(حسين عبد الحميد رشوان، 1982 :138)** .

خلاصة :

تأسيسا على مفهوم الأزمة التربوية يتنامى اليوم استخدام مفهوم الإصلاح التربوي والذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة . وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه ، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي . ويمكن القول في هذا السياق أن مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي .

الباب الثاني : الإطار المنهجي والميداني للدراسة

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السادس : عرض النتائج وتحليلها

الفصل السابع : مناقشة النتائج العامة للدراسة والإجابة عن تساؤلاتها

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا:مجالات الدراسة

ثانيا:مجتمع الدراسة

ثالثا:منهج الدراسة

رابعا:أدوات جمع البيانات

خامسا:أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد

الإطار المنهجي هو الجزء الأكثر أهمية في أي مسعى لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية دراسة علمية دقيقة ، فنتائج البحث المتمثلة في فهم وتحليل الظواهر وإمكانية تعميم النتائج المترتبة عن ذلك متوقفة على مدى صحة وصلابة البناء أو التصور المنهجي المعد مسبقا للعمل .

بناء على ذلك ، فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي اتبعناها من أجل معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول موضوع الإصلاح التربوي ، بدءا بمجالات الدراسة والمنهج المتبع في الدراسة ، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتقنيات المستعملة في تحليل النتائج ، ووصف مجتمع أساتذة التعليم الثانوي الذين شملتهم الدراسة .

أولا: مجالات الدراسة

و يقصد بها ذلك الإطار الذي يسير بداخله الباحث ، أو مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث ، بهدف التحديد الدقيق لمجال الدراسة ، وفي هذا البحث نقصد بها تلك الحدود الخاصة بالمتغيرات الخاضعة للدراسة من الزاوية الزمانية و المكانية و البشرية .

1- المجال الزماني للدراسة:

المقصود بالمجال الزمني هو الفترة التي استغرقها الشق الميداني للبحث بكل مراحله و خطواته . إذ بعد أن تمكن الباحث من تحديد و ضبط إشكالية البحث من خلال جمع البيانات من المصادر الوثائقية . التي اعتمد عليها الباحث في صياغة وإعداد استمارة الاستبيان كمقياس أولي للاتجاهات . مر المجال الزمني بمراحل نوجزها فيما يلي :

المرحلة الأولى:

بعد انتهاء الطالب من إعداد مقياس الاتجاهات الخاص بموضوع هذه الدراسة في صورته الأولية ، و ذلك بعد تقديمه و تحكيمه من طرف مجموعة من الأساتذة الجامعيين بقسم علم الاجتماع بجامعة الشيخ العربي التبسي – تبسة – ، ومجموعة من مفتشي التربية الوطنية لمختلف المواد ، وقد تم ذلك في الفترة الممتدة من 03 مارس 2010 إلى 10 أفريل 2010 ، بعدها ناقش مضمون أسئلتها مع الأستاذ المشرف بتاريخ 26 أفريل 2010 بإعطاء الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية .

المرحلة الثانية:

في إطار عملي كمدير لمتوسطة توّجهت يوم 27 أفريل 2010 إلى مصلحة التكوين و التفتيش التابعة لمديرية التربية بولاية تبسة ، و بالضبط إلى مكتب التكوين للحصول على أسماء وأعداد مؤسسات التعليم الثانوي الموجودة في ولاية تبسة . و بعد القيام بهذه العملية توّجه الطالب مرّة ثانية إلى مصلحة التكوين في يوم 28 أفريل 2010 للحصول على التصريحات التي تمّكنني من إجراء الجانب الميداني للدراسة الحالية في مؤسسات التعليم الثانوي والتي كان عددها 5 تصريحات كأقصى حد ممكن إعطاؤه ، فقمنا باختيار الثانويات المقصودة للدراسة ، و المتمثلة في: **ثانوية النعمان بشير ، ثانوية شرفي الطيب ، ثانوية مصطفى بن بولعيد ، ثانوية الشريعة الجديدة ، ثانوية طريق العقلة** ، وكلها تقع في دائرة الشريعة مكان سكن وعمل الطالب .

المرحلة الثالثة:

وابتداء من يوم 02 ماي 2010 إلى غاية 10 ماي 2010 قام الطالب بإجراء زيارات استطلاعية لمؤسسات التعليم الثانوي ، التي تمّ اختيارها لإنجاز الجانب الميداني للدراسة الحالية . حيث قدّمت لمدرائها التصريحات التي حصلت عليها من مصلحة التكوين التابعة لمديرية التربية بولاية تبسة ، كما قمت بتقديم شرح مفصل لهم عن أهداف الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى تحديد نوع التسهيلات والمساعدات التي تمّكنني من الاتصال بمجتمع الدراسة ، وذلك بهدف تطبيق استمارة الدراسة عليهم . و إلى جانب ذلك قام الطالب أيضا بإجراء مقابلة موّجهة

مع مدراء هذه المؤسسات التعليمية من أجل الحصول على المعلومات التي تمكّننا من التعريف بالمجال المكاني للدراسة الحالية .

المرحلة الرابعة:

ابتداء من يوم 03 أكتوبر 2010 إلى غاية 14 أكتوبر 2010 قام الطالب بتطبيق استمارة هذا المقياس بشكل نهائي على أفراد مجتمع الدراسة و جمعها في نفس الفترة . ثم بدأ الطالب بتفريغ البيانات الميدانية و تحليلها ، و استخلاص النتائج الجزئية والنهائية منها وفقا للإطار النظري للدراسة و لفروضها و تمّ وضع الدراسة في إطارها النهائي و تقديمها للإدارة .

2- المجال المكاني للدراسة:

يعتبر تحديد الباحث للمجال المكاني الذي ستجرى فيه الدراسة الميدانية ، إجراء منهجي في غاية الأهمية، ذلك لأنّه يسمح للباحث بتحديد الإمكانيات المادية اللازمة لجمع البيانات الميدانية ، التي تمكّنه في الأخير من إثبات أو نفي صحة الفرضيات التي قام بصياغتها .

و يتمثل المجال المكاني لهذه الدراسة في ثانويات دائرة الشريعة (ولاية تبسة) ، و بالضبط في مؤسسات التعليم الثانوي التالية : **ثانوية النعمان بشير ، ثانوية شرفي الطيب ، ثانوية مصطفى بن بوالعيد ، ثانوية الشريعة الجديدة ، ثانوية طريق العقلة .**

و سيقوم الطالب فيما يلي بإعطاء تعريف موجز لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم الثانوي المختارة .

أ - ثانوية النعمان بن بشير:

تقع ثانوية النعمان بن بشير في وسط المدينة بحي شعبي ، ، فتحت أبوابها في الفاتح سبتمبر من العام 1982 قدّرت مساحتها الإجمالية بـــ 80000 $م^2$ منها 55000 $م^2$ مساحة مبنية . تضم 40 حجرة دراسية ، و 6 مخابر، و مكتبة واحدة مع قاعة مطالعة ، بالإضافة إلى قاعة للأساتذة ، و مدرج للاجتماعات ، وتحتوي قاعة الإعلام الآلي الموجودة بها على 20 جهاز كمبيوتر مزود بشبكة الانترنيت . كما تضم هذه الثانوية مطعم بطاقة استيعاب تقدر بـــ 300 مقعد ، بالإضافة إلى 10 مكاتب إدارية .

أما بالنسبة لفريقها الإداري و التربوي فهو مكوّن من: مدير الثانوية ، الناظر، مراقبان عامان، 8 مساعدين تربويين ، 20 عامل إداري ، 15 عامل صيانة ، و 69 أستاذ و أستاذة ، و مستشارة توجيه .

كما تتبع هذه الثانوية نظام نصف داخلي ، وتحتوي على 38 فوجا تعدداهم 1512 تلميذ بالإضافة إلى أنّها تحتوي على الشعب الدراسية التالية :

* شعبتي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و جذع مشترك آداب في السنة الأولى ثانوي.

* شعبة تقني رياضي، و شعبة العلوم التجريبية، و شعبة آداب و فلسفة، و شعبة آداب و لغات أجنبية في السنة الثانية ثانوي .

* و تتضمن هذه الثانوية في السنة الثالثة ثانوي نفس الشعب الدراسية الموجودة في السنة الثانية ثانوي .

ب – ثانوية شرفي الطيب:

تقع ثانوية شرفي الطيب في الناحية الجنوبية من بلدية الشريعة . فتحت أبوابها في الفاتح سبتمبر من العام 1985م ، حيث تقدّر مساحتها الإجمالية بـــ 70000 م2 ، منها 45000 م2 مساحة مبنية . تضم 33 حجرة دراسية ، و 4 ورشات، و 6 مخابر، و مكتبة واحدة وقاعة مطالعة ، بالإضافة إلى قاعة للأساتذة . و تحتوي قاعة الإعلام الآلي الموجودة بها على 20 جهاز كمبيوتر مزود بشبكة الانترنيت ، و هي معدة للنظام الداخلي ، لذلك يوجد بها مطعم يتسع لـــ 300 تلميذ ، و مرقدين طاقة كل واحد منهما 150 سرير. إلا أنها تشتغل بالنظام النصف الداخلي ، و الثانوية هذه من المؤسسات التعليمية التي كانت متقنة ثم تحولت إلى ثانوية ، تحتوي على 33 فوجا تعدادهم 1398 تلميذ .

أما بالنسبة لفريقها الإداري و التربوي ، فهو مكوّن من: مدير الثانوية ، الناظر، مراقبان عامان، 8 مساعدين تربويين، 14 عامل إداري، و 19 عامل صيانة، و 69 أستاذ و أستاذة ، و مستشار توجيه .

تحتوي الثانوية على الشعب الدراسية التالية :

* شعبتي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و جذع مشترك آداب في السنة الأولى.

* شعبة تقني رياضي، شعبة العلوم التجريبية، شعبة تسيير و اقتصاد، شعبة آداب و فلسفة، شعبة آداب و لغات أجنبية في السنة الثانية ثانوي.

* أما بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي، فإنّ هذه الثانوية تضم جميع الشعب الموجودة في السنة الثانية ثانوي .

ج – ثانوية مصطفى بن بولعيد:

تقع ثانوية مصطفى بن بولعيد في الناحية الشمالية من المدينة بحي شعبي . و الذي انطلق العمل فيها إلا في الموسم الدراسي (2007 /2008). حيث تقدّر مساحتها الإجمالية بـــ 10500 م2، منها 5500 م2 مساحة مبنية . تضم هذه الثانوية 24 حجرة دراسية ، و 5 مخابر، و مكتبة واحدة ، بالإضافة إلى قاعة للأساتذة ، و قاعة للمطالعة . و تحتوي قاعة للإعلام الآلي موجود بها على 20 جهاز كمبيوتر مزود بشبكة الانترنيت . و فيما يتعلق بفريقها الإداري و التربوي، فهو مكوّن من: مدير الثانوية ، الناظر، المراقب العام ، 7 مساعدين تربويين، 13 عامل إداري ، و 14 عامل صيانة ، و 41 أستاذ و أستاذة ، و مستشار توجيه .

كما أنها تشتغل بالنظام نصف الداخلي ، بالإضافة إلى أنّها تحتوي على الشعب الدراسية التالية:

* شعبتي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و جذع مشترك آداب في السنة الأولى ثانوي.

* شعبة تقني رياضي، و شعبة العلوم التجريبية، و شعبة الرياضيات، و شعبة آداب و فلسفة، و شعبة آداب و لغات أجنبية في السنة الثانية ثانوي.

* أما فيما يخص السنة الثالثة ثانوي، فإنّ هذه الثانوية تضم جميع الشعب الموجودة في السنة الثانية ثانوي.

د - **الثانوية الجديدة :**

تقع في الناحية الجنوبية من المدينة ، تبلغ مساحتها الكلية 14960 متر مربع ، و المبنية 4483.35 متر مربع ، فتحت أبوابها في الفاتح سبتمبر من العام 2008 ، تتكون من 20 حجرة دراسية و 06 مخابر، بها قاعة إعلام آلي غير مجهزة و مكتبة و قاعة مطالعة ، ومدرج مجهز ، ونادي للأساتذة غير مجهز زيادة على 12 مكتب إداري و قاعة أساتذة و بها ملعب وقاعة مغطاة . و هي معدة للنظام النصف الداخلي ، لذلك يوجد بها مطعم يتسع لـــ 300 تلميذ غير مجهز لم يبدأ العمل به ، إلا أنها تشتغل إلا بالنظام الخارجي ، و الثانوية هذه من المؤسسات التعليمية الحديثة ، تحتوي على 21 فوجا تعدادهم 765 تلميذا ، يؤطرهم 37 أستاذا .

أما بالنسبة لفريقها الإداري و التربوي، فهو يتكوّن من: مدير الثانوية ، الناظر، المراقب العام ، 6 مساعدين تربويين، 13 عامل إداري ، 10 عمال صيانة ، و 37 أستاذ و أستاذة ، و مستشارة توجيه ، بالإضافة إلى أنّها تحتوي على الشعب الدراسية التالية :

* شعبتي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و جذع مشترك آداب في السنة الأولى ثانوي.

* شعبة تقني رياضي، و شعبة العلوم التجريبية، شعبة تسيير و اقتصاد، شعبة الرياضيات، و شعبة آداب و فلسفة، و شعبة آداب و لغات أجنبية في السنة الثانية ثانوي.

* أما فيما يخص السنة الثالثة ثانوي، فإنّ هذا المتقن يضم جميع الشعب الموجودة في السنة الثانية ثانوي.

هـــ - **ثانوية طريق العقلة :**

تقع ثانوية طريق العقلة في الجهة الغربية للمدينة ، تبلغ مساحتها الكلية 16850 متر مربع ، و المبنية 6650 متر مربع ، فتحت أبوابها في الفاتح سبتمبر من العام 2010 ، تتكون من 19 حجرة دراسية و 06 مخابر، بها قاعة إعلام آلي و مكتبة و قاعة مطالعة زيادة على 12 مكتب إداري و قاعة أساتذة و بها ملعب وقاعة مغطاة. و هي معدة للنظام النصف الداخلي ، لذلك يوجد بها مطعم يتسع لـــ 150 تلميذ ، و الثانوية هذه من المؤسسات التعليمية الحديثة ، تحتوي على 10 أفواج تعدادهم 394 تلميذا .

أما بالنسبة لفريقها الإداري و التربوي، فهو يتكوّن من: مدير الثانوية ، 3 مساعدين تربويين، 09 عمال إداريين، 07 عمال صيانة، و 23 أستاذ و أستاذة .

بالإضافة إلى أنّها يحتوي على الشعب الدراسية التالية :

* شعبتي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و جذع مشترك آداب في السنة الأولى ثانوي.

* شعبة العلوم التجريبية، شعبة تسيير و اقتصاد، شعبة الرياضيات، و شعبة آداب و فلسفة، و شعبة آداب و لغات أجنبية في السنة الثانية ثانوي .

3 – المجال البشري للدراسة :

الدراسة الحالية تهدف إلى قياس طبيعة اتجاهات فئة الأساتذة في التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي . و بما أنّ الطالب سوف يقوم بإجراء الدراسة الميدانية في مؤسسات التعليم الثانوي ، التي تم اختيارها فإنّ المجال البشري لهذه الدراسة يتمثل في الأساتذة الموجودين في هذه المؤسسات التعليمية المثبتون الذين هم في التعليم لفترة تزيد عن ست سنوات ، والسبب في اختيارنا لمعيار الست سنوات هو :

– أن الإصلاح التربوي الذي باشرته الوزارة الوصية في التعليم الثانوي هو في بداية عامه السادس الآن .

– أن يكون الأستاذ قد درس بالبرامج والطرق السابقة حتى يتمكن من الإجابة على الأسئلة والعبارات الموضوعة في الاستمارة .

– أن تكون خبرة الأستاذ مقبولة نوعا ما ، بحيث عرف مواطن الضعف في البرامج السابقة قبل الإصلاحات والمناهج الحالية .

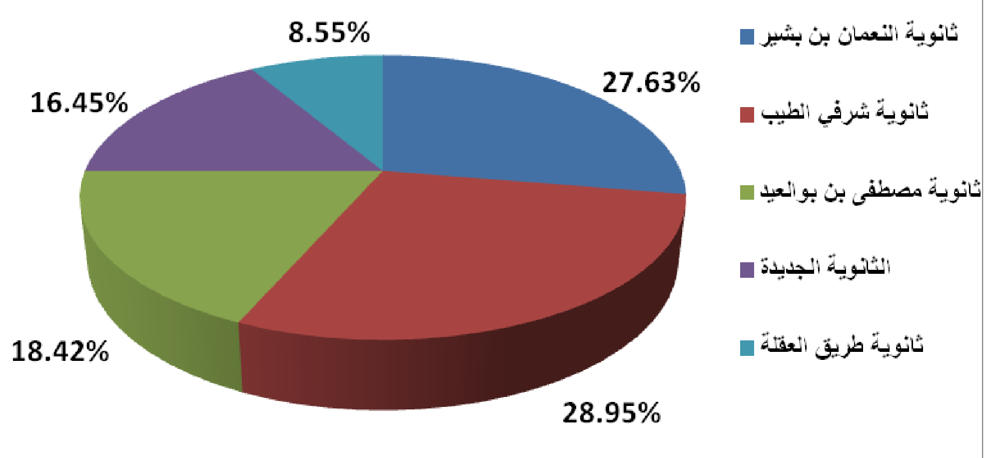
وسيوضّح الطالب من خلال الجداول الموالية توزيع كل من الأساتذة في التعليم الثانوي على مستوى المؤسسات التعليمية الخمسة المختارة – حسب الجنس والعمر والحالة العائلية والخبرة العامة للتدريس والمادة المدرسة – :

ثانيا : مجتمع الدراسة

الجدول رقم 06: العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة

المؤسسات التعليمية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة (بعد توفر شرطي التثبيت والاقدمية أكبر من 6 سنوات)	النسبة المئوية
ثانوية النعمان بن بشير	69	%28.87	42	%27.63
ثانوية شرفي الطيب	69	%28.87	44	%28.95
ثانوية مصطفى بن بولعيد	41	%17.16	28	%18.42
الثانوية الجديدة	37	%15.48	25	%16.45
ثانوية طريق العقلة	23	%09.62	13	%08.55
المجموع	239	% 100	152	% 100

من خلال بيانات الجدول رقم **(06)** يتضح بأنّ مجتمع هذه الدراسة يتكون من **239** أستاذ موّزعين على الثانويات الخمس المختارة ، و بعد تطبيق شرطا التثبيت والست سنوات أقدمية أصبح مجتمع الدراسة يتكون من **152** أستاذ وقد قمنا بإجراء مسح شامل لجميع أفراد مجتمع هذه الدراسة .



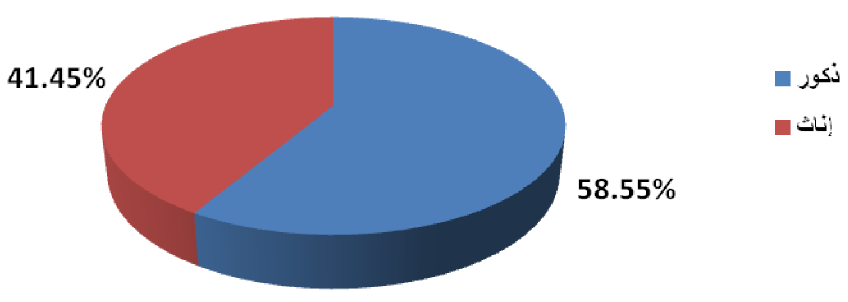
التمثيل البياني رقم 01: توزيع الأساتذة حسب المؤسسات التربوية

الجدول رقم 07 : توزيع الأساتذة حسب متغيّر الجنس في المؤسسات التعليمية .

المؤسسات التعليمية	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ثانوية النعمان بن بشير	23	%15.13	19	%12.50	42	%27.63
ثانوية شرفي الطيب	26	%17.11	18	%11.84	44	%28.95
ثانوية مصطفى بن بوالعيد	17	%11.18	11	%07.24	28	%18.42
ثانوية الشريعة الجديدة	16	%10.53	9	%05.92	25	%16.45
ثانوية طريق العقلة	7	%04.60	6	%03.95	13	%08.55
المجموع	89	% 58.55	63	% 41.45	152	% 100.00

من خلال بيانات الجدول رقم (07) يتبيّن بأنّ مجتمع هذه الدراسة غلب عليه عنصر الذكور بنسبة تقدر بـــ 58.55 % حيث قدر عددهم الإجمالي **89 أستاذا** ، بينما وجدنا أن العدد الإجمالي للإناث من أساتذة مجتمع دراستنا بلغ **63 أستاذة** ، أي بنسبة **41.45 %** ، إن هذه النسب تدل على أن مشاركة المرأة في قطاع التربية والتعليم في مختلف أطواره تزداد حتى أنها فاقت نسب الذكور في كثير من المرات . وتعتبر نسبة الإناث قريبة من نسبة الذكور، لكي نتجنب تأثير غلبة جنس على آخر في النتائج النهائية للدراسة المتعلقة بقياس طبيعة اتجاهات الأساتذة في التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

إن قطاع التعليم يحتاج كثيرا للمرأة ، فإضافة إلى جانب وظيفة التدريس نجدها تقوم بدور المرشد والموجه لأن التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يكون مراهقا مما يجعل التعامل معه بالغ التعقيد وشديد الحساسية ، لذا نجد أن تحبيذ وجود المرأة في التعليم كبير سواء من قبل أهلها لأن وظيفة التعليم تحظى بقبول اجتماعي أكثر من أي مهنة قد تزاولها المرأة . إلا أن هذا الأمر يشكل كذلك رغم هذه الايجابيات سلبيات نذكر منها : مشكل تغيب المرأة عن العمل بسبب العطل المرضية أو الأمومة و الذي يشكل مشكلا كبيرا للتلاميذ الذين لا ذنب لهم إلا أنهم ألفوا طريقة تدريس وتعامل ليأتي مدرس مستخلف سواء كان رجلا أو امرأة ، فيفرض عليهم نمط جديد وهذا ما يؤثر على نتائج التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، بالإضافة إلى عدم تحكم كثير من النساء في الجو العام للقسم ، أو كثرة إخراج التلاميذ من القسم بسبب الشغب .

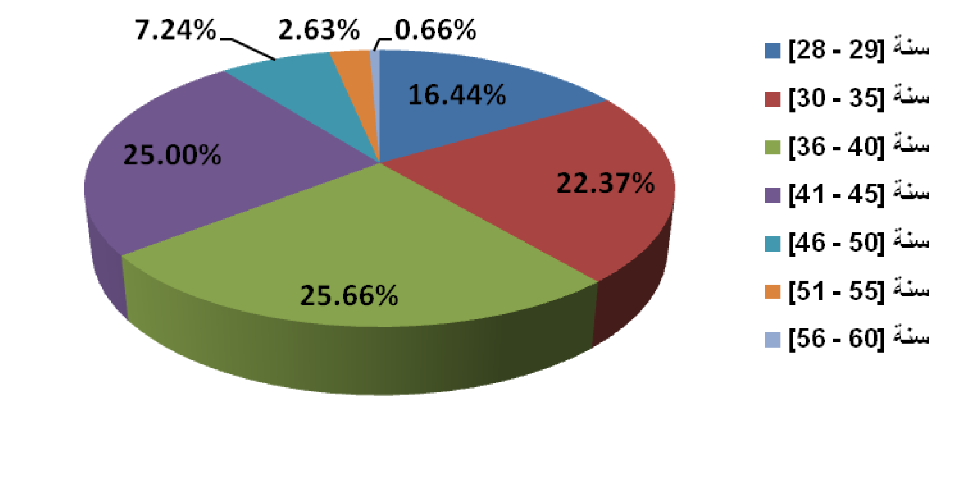


التمثيل البياني رقم 02: توزيع الأساتذة حسب الجنس

الجدول رقم 08 : توزيع الأساتذة حسب متغيّر العمر (السن) في المؤسسات التعليمية .

السن	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
[28 - 29] سنة	10	%06.58	15	%09.86	25	%16.44
[30 - 35] سنة	15	%09.87	19	%12.50	34	%22.37
[36 - 40] سنة	23	%15.13	16	%10.53	39	%25.66
[41 - 45] سنة	28	%18.42	10	%06.58	38	%25.00
[46 - 50] سنة	09	%05.92	02	%01.32	11	%07.24
[51 - 55] سنة	03	% 01.97	01	% 00.66	04	% 02.63
[56 - 60] سنة	01	%00.66	00	%00.00	01	%00.66
المجموع	89	% 58.55	63	% 41.45	152	% 100.00

بعد تفحص الأرقام المبينة في الجدول أعلاه نجد أن أعمار أفراد مجتمع الدراسة الذي يتمركز في الفئة [36-40] التي تحصلت على أكبر عدد وهو **39** أستاذا بنسبة تقدر بـــ **25.66%** ، فيما تحصل الذكور **23** أستاذا على نسبة **15.13%** والإناث **16** أستاذة على نسبة **10.53%** لنفس الفئة العمرية ، وهي فئة لها خبرة كافية لتكوين اتجاهات معينة نحو أي تجديد أو إصلاح تربوي يتم تنفيذه ، لتلي هذه الفئة ، فئة **[41-45]**بـــ **38** أستاذا ونسبة وصلت إلى **25.00%** ، حيث كان عدد الذكور **28** أستاذا بنسبة **18.42%** والإناث بعدد **10** أستاذة بنسبة **06.58 %** ، كذلك فئة **[30- 35]** من عمر أفراد مجتمع الدراسة تحصلت على نسبة **22.37%** بعدد 34 أستاذا منهم **15** أستاذا بنسبة **09.87%** و **19** أستاذة بنسبة **12.50%** ، على العموم فعمر هذه الفئات لا يزال جيد من الناحية المعرفية و الصحية والنفسية والبدنية ، لأن الأستاذ في هذه المرحلة العمرية يكون قد اكتسب خبرة لا بأس بها تمكنه من حسن التعامل مع التلاميذ والتكيف مع أي تغيير يطرأ على النظام التربوي ، وهذا ما يساعد الأستاذ على مجابهة كل المشاكل والصعاب التي تعترضه أثناء تأدية وظيفته ، والعمل ضمن شروط بيداغوجية توصف بالصعبة ، إلا نسبة الأساتذة الذين سنهم موجود ضمن نطاق الفئتين **[51-55]** أو **[56-60]** تظل ضعيفة غير معتبرة مقارنة بباقي الفئات العمرية الأخرى ، لأن معظمهم قد تم ترقيته إلى منصب إداري أو أحيل على التقاعد .

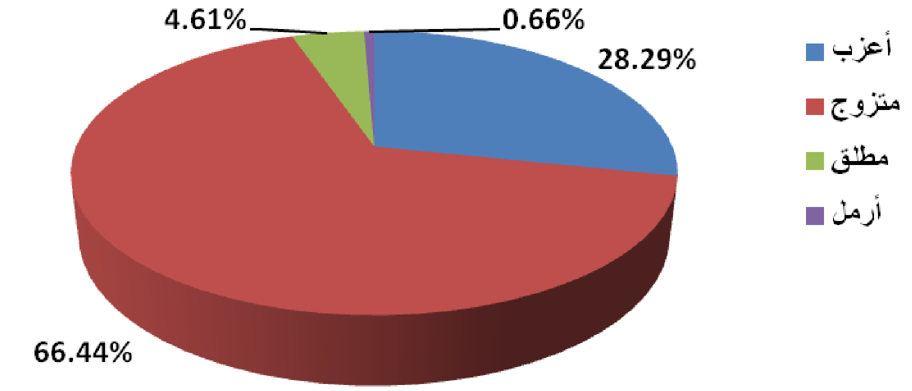


التمثيل البياني رقم 03 : توزيع الأساتذة حسب الفئة العمرية

<u>الجدول رقم 09 :</u> توزيع الأساتذة حسب متغيّر الحالة العائلية في المؤسسات التعليمية .

الحالة العائلية	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	23	%15.13	20	%13.16	43	%28.29
متزوج	65	%42.76	36	%23.68	101	%66.44
مطلق	00	%00.00	07	%04.61	07	%04.61
أرمل	01	%00.66	00	%00.00	01	%00.66
المجموع	89	%58.55	63	%41.45	152	%100.00

من خلال بيانات الجدول رقم (09) نلاحظ أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة من فئة المتزوجين بعدد **101**أستاذ ونسبة **%66.44** ، مما يساعد على الاستقرار النفسي والاجتماعي ، وكذا تحمل مسؤولية تربية التلاميذ في المؤسسة التربوية كأبناء لهم (عاطفة الأبوة)، وتأتي في الرتبة الثانية فئة العزاب بعدد **43** أستاذ ونسبة **28.29** % ، وهو ما يعبر عن أنه هناك طاقات شابة توجهت إلى قطاع التربية والتعليم .



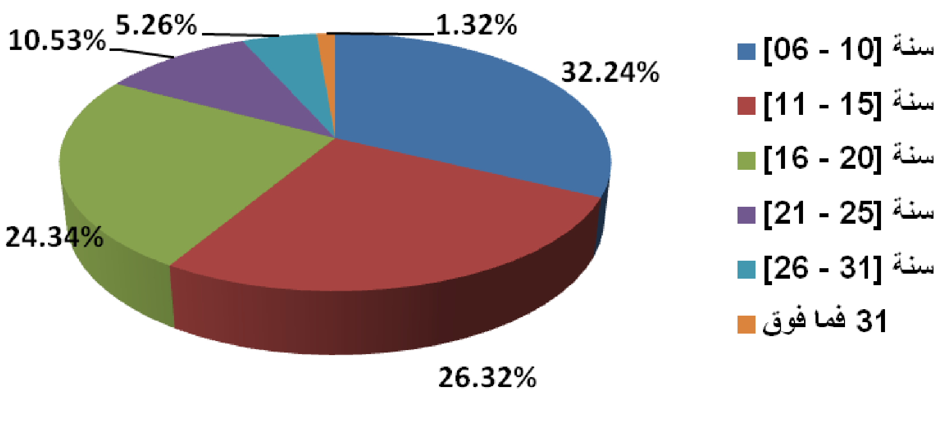
<u>التمثيل البياني رقم 04</u> : توزيع الأساتذة حسب الحالة العائلية

الجدول رقم 10 : توزيع الأساتذة حسب متغيّر الخبرة العامة في المؤسسات التعليمية الخمسة .

	ذكور		إناث		المجموع	
الخبرة العامة (الاقدمية)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
[06 - 10] سنة	19	%12.50	30	%19.74	49	%32.24
[11 - 15] سنة	25	%16.45	15	%09.87	40	%26.32
[16 - 20] سنة	24	%15.79	13	%08.55	37	%24.34
[21 - 25] سنة	13	%08.55	03	%01.97	16	%10.53
[26 - 31] سنة	06	%03.95	02	%01.32	08	%05.26
31 فما فوق	02	%01.32	00	%00.00	02	%01.32
المجموع	89	%58.55	63	%41.45	152	%100.00

تجعل الخبرة المكتسبة من مزاولة مهنة أو نشاط لفترة من الزمن العمل في هذه المهنة سهلا نوعا ما ، ذلك أن معرفة كنه أي عمل لا تتم إلا بمزاولته لفترة طويلة ، ليمكنه من التغلب على الصعوبات في وقت وجهد أقل ، مقارنة بالفرد الذي التحق بنفس المهنة حديثا .

وتلعب الخبرة في ميدان التربية والتعليم دورا هام ، فالتعامل مع التلاميذ يتطلب الكثير من الصبر للتحكم في سلوكهم وتصرفاتهم داخل القسم ، وتظهر النسب في الجدول أعلاه أن أفراد مجتمع الدراسة لهم فترة لا بأس بها في ميدان التدريس ، فقد تحصلت الفئة **[6 –10]** على أعلى نسبة **32.24%** ، ثم تأتي من بعدها الفئة **[11–15]** بنسبة **26.32%** وهي فئة لها خبرة معتبرة في مهنة التعليم ، أما أفراد مجتمع الدراسة الذين تتراوح خبرتهم التدريسية أكبر من 15 سنة فكانت نسبتهم **24.34%** ، وهي فئة تمتلك من الخبرة المهنية ما يؤهلها للتعامل الجيد مع أي تجديد تعليمي في الميدان التربوي ، أما فئة الأساتذة من **[21–25]** سنة فقد بلغت نسبتهم **10.53%** وهي أيضا فئة عمرية لها كثير من الخبرة المكتسبة من مهنة التعليم للتجاوب مع كل التغييرات في قطاع التعليم ، أم الفئتين **[26–30]** سنة و **31** سنة فما فوق فقد تحصلتا على نسبتين تعتبران ضعيفتين مقارنة بنسب الفئات العمرية الأخرى وهما على التوالي : **05.26 %** و **01.32 %** ، فكلما تقدم الأستاذ في العمر أو في الاقدمية العامة التي تتعدى 26 سنة من ممارسة مهنة التعليم تبدأ القدرة الصحية في وضعية صعبة ، إذ تظهر مختلف الأمراض كالسكري والضغط الدموي وضعف النظر هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فتجديد القطاع بعناصر شابة متحصله على معلومات حديثة للمناهج والبرامج وطرق التدريس الحديثة ، وتعرف الطرق الحديثة للتعامل مع التلاميذ ووسائل وتكنولوجيات التعليم يؤدي إلى مردود أفضل رغم نقص الخبرة المهنية .



التمثيل البياني رقم 05: توزيع الأساتذة حسب الخبرة العامة (الأقدمية)

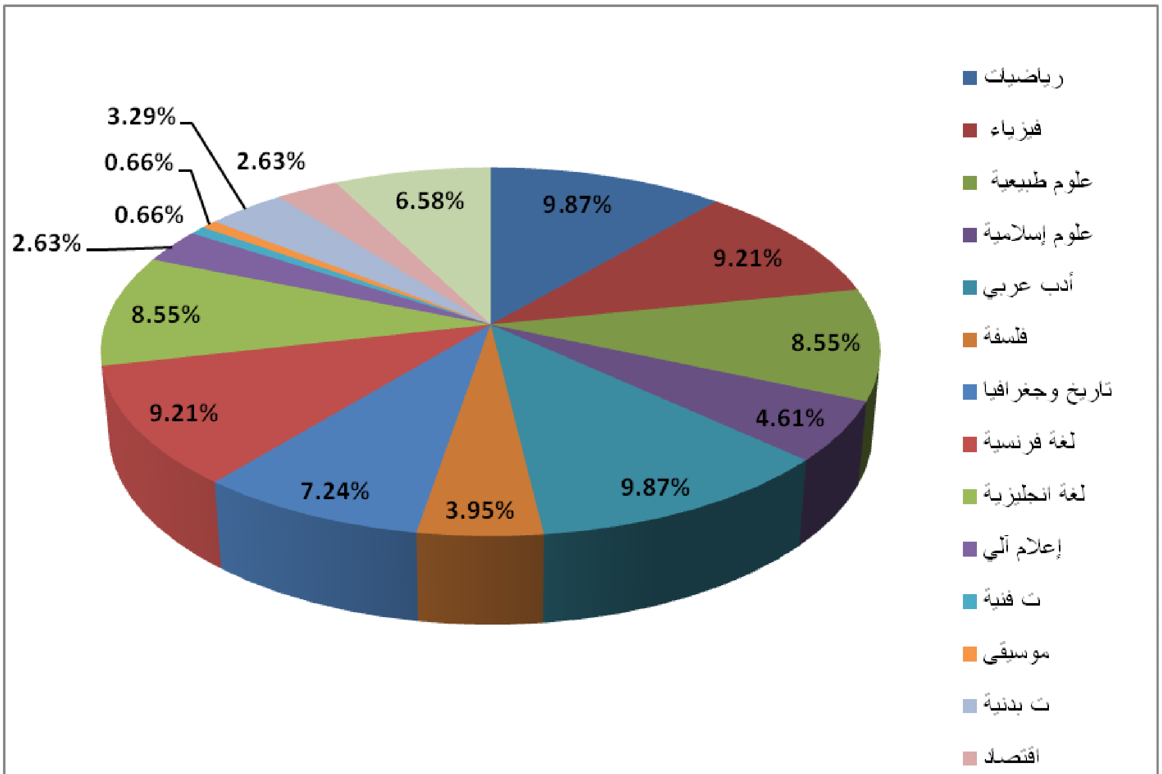
الجدول رقم 11 : توزيع الأساتذة حسب متغيّر المادة المدرسة في المؤسسات التعليمية .

المادة المدرسة	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
رياضيات	08	%05.26	07	%04.61	15	%09.87
فيزياء	10	%06.58	04	%02.63	14	%09.21
علوم طبيعية	07	%04.61	06	%03.95	13	%08.55
علوم إسلامية	05	%03.29	02	%01.32	07	%04.61
أدب عربي	09	%05.92	06	%03.95	15	%09.87
فلسفة	04	%02.63	02	%01.32	06	%03.95
تاريخ وجغرافيا	06	%03.95	05	%03.29	11	%07.24
لغة فرنسية	04	%02.63	10	%06.58	14	%09.21
لغة انجليزية	02	%01.32	11	%07.24	13	%08.55
إعلام آلي	2	%01.32	2	%01.32	4	%02.63
ت فنية	1	%00.66	00	%00.00	1	%00.66
موسيقى	1	%00.66	00	%00.00	1	%00.66
ت بدنية	5	%03.29	00	%00.00	5	%03.29
اقتصاد	01	%00.66	03	%01.97	4	%02.63
تكنولوجيا	07	%04.61	03	%01.97	10	%06.58
المجموع	89	%58.55	63	%41.45	152	%100.00

لقد ارتأينا أن يكون كل الأساتذة الذين ستسلم لهم الاستمارة يدرسون كل المواد ولا نكتفي بمادة واحدة ، وهذا بغية الإحاطة التامة بكل مواد المناهج التربوي الجديدة ، إذ لكل مادة دورها في صقل مواهب التلميذ وإكسابه ما يواجه به أعباء الحياة بكل قوة ، فنوع المادة المدرسة تلعب دورا هاما في استجابات الأساتذة نحو أي تغيير تربوي قد يحدث في المناهج ، فالأستاذ هو أكثر أفراد الجماعة التربوية علما بنقاط القوة والضعف في المادة التي يدرسها ، لذا فخبرته ستجعله قادرا على إعطاء أحكام على ما سنقدمه له من أسئلة حول طبيعة المادة التي يدرسها ، والتي تشمل المنهاج وطرق التدريس المتبعة والبيداغوجيا التي بنيت على أساسها المناهج الجديدة وعملية التقويم والتكوين المستمر .

فلا يمكن لأي باحث تربوي أن يغفل مادة تعليمية مقررة في النظام التربوي الجزائري ، لان المشرع التربوي الجزائري قد اقر أن المادة يجب على كل تلميذ دراستا وتعلمها في سنة دراسية محددة ، كما أن نظريات التعلم تؤكد على أن لكل مادة أهمية خاصة في تدريب الملكات العقلية ، فكان ينظر لمادة الرياضيات واللغات على أنها أجدى من بقية المواد الأخرى في تدريب العقل ، فالرياضيات تساعده على استخدام تفكيره لتقوية ملكة التفكير والتجريد والتركيز وغيرها عند التلميذ ، واللغات تساعده على الحفظ والتذكر ، إلا أن الدراسات الحديثة أثبتت قصور هذه النظرية ومدى أهمية التربية الفنية والموسيقية والرياضية والمواد الاجتماعية والإنسانية في إعداد التلميذ، ولكن البعض لا يزال يصر على قيمة بعض المواد دون الأخرى(**إبراهيم وجيه محمود ، 2002 :13)**.

وبالتالي تم رصد أراء كل الأساتذة ولمختلف المواد حول ما استحدث من تعديلات على النظام التربوي الجزائري.



التمثيل البياني رقم 06 : توزيع الأساتذة حسب المادة المدرسة

ثالثا : منهج الدراسة

تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة للوصول إلى الحقيقة ، وللكشف عن هذه الحقيقة لابد من إتباع منهج علمي ، والذي يعرفه عبد الرحمان بدوي بأنه : " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين ، وإما من أجل البرهنة عليها حين نكون بها عارفين " **(عمار بوحوش ومحمود الذنيبات ، 1995 : 89)** .

وبما أن موضوع البحث هو الذي يحدد المنهج المناسب ، لذا فإن الموضوع الذي نتناوله في هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي والإصلاح التربوي الجاري تنفيذه ، وقد تم إتباع **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يسمح : بوصف المشكلة المراد دراستها كما هي في الواقع وتحليلها ومحاولة إعطائها تفسيرا علميا ومنطقيا . **(محمد شفيق ، 1985 : 46).**

ولكونه : عبارة عن وصف وتفسير ما هو كائن والاهتمام بالظروف والعلاقات القائمة والمعتقدات ووجهات النظر والقيم والاتجاهات عند الناس **(خير الدين عويس ، 1999 ، ص102).**

كما يعتبر هذا المنهج أيضا : طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة . **(عمار بوحوش ومحمود الذنيبات ، 1995 : 130).**

وجاء اختيار المنهج الوصفي التحليلي لانسجامه مع طبيعة هذه الدراسة الوصفية التحليلية للعلاقة بين متغيرين هما : اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي والإصلاح التربوي في الجزائر و التي تسعى إلى اكتشاف الواقع ، و وصف الظواهر وصفا دقيقا ، و تحديد خصائصها كما و كيفا . **(مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2000 : 40)** .

و لكون هذا المنهج يدرس الواقع أو الظاهرة محل البحث و يعبر عنها كميا و كيفيا و الذي يعرفه ويتني Whitney على أنه محاولة منظمة لتقرير و تحليل و تفسير الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو جماعة بيئية معينة في الحاضر، و يهدف إلى الوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها و تفسيرها و تعميمها للاستفادة منها معرفيا و عمليا **(علي غربي ، 2005 : 81).**

فالتعبير الكيفي يكون بوصف الظاهرة و توضيح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة و حجمها كما توجد في الواقع **(عبيدات و آخرون ، 1997: 223).**

وعليه فاستخدامنا المنهج الوصفي التحليلي كان بغرض كشف ووصف النظام التربوي في الجزائر من خلال آراء القائمين على مهنة التدريس و من كتب عنه ، حتى نتمكن من قراءة وصفية تحليلية ، مع استخدام مؤشرات للدراسة ، إذ لا يمكن أن لا تكون هناك مؤشرات تحدد وبدقة الجوانب التي سيكون عليها التركيز منصبا أكثر من غيرها ، ونحاول من خلالها معرفة كيف أثرت الإصلاحات الأخيرة على تغيير ملامح الواقع التربوي و ما آل إليه قطاع التربية .

تماشيا مع مستلزمات المنهج المعتمد ، فالباحث لم يتوقف عند حد وصف موضوع البحث نظريا و كيفيا ، بل قام بتحليل النتائج و تفسيرها و بذلك قد أعطاه البعد الكمي ، و من ثمة ساعدته على الكشف عن العلاقة بين

متغيرات الدراسة و الوصول إلى إجابات عن تساؤلات الدراسة بصورة منهجية . ولتحقيق ذلك فقد اتبع الباحث الخطوات التالية :

- مرحلة الاستكشاف : وتم فيها جمع كل البيانات والمعلومات النظرية ، إذ اعتمد على العديد من المراجع و المصادر في جمع البيانات و المعلومات ليتحدد الموضوع من حيث أبعاده ومصادره و متغيراته و مؤشراته بدقـــة . و وصف الظاهرة كيفيا .
- مرحلة الوصف : واشتملت على صياغة تساؤلات الدراسة ، وتحديد مؤشرات نستند إليها في الدراسة ككل ، فالموضوع واسع جدا لذا حاولنا حصره في مؤشرات تم بعدها تحديد مجتمع الدراسة وإعطائه مميزات خاصة به ، وكذا الأدوات الملائمة لجمع المعلومات منها الاستمارة والمقابلة والملاحظة .
- مرحلة تحليل البيانات : ويتم ذلك من خلال إعطاء تفسيرات والخروج باستنتاجات ، تكون بمثابة الإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة ، وكذا التساؤلات الفرعية .

رابعا: أدوات جمع البيانات

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على اختيار الأدوات الملائمة لجمع البيانات والمعلومات ، والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيحها وجعلها على أعلى مستوى لكي تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث(**محمد علي محمد ، 1984 : 744**) . وهذا ما نسعى إلى تحقيقه ، حيث اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها بناءا على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف العلاقة بين الإصلاح التربوي الجاري للمنظومة التربوية الجزائرية والاتجاهات المكونة نحوه وهي :

1-الملاحظة البسيطة:

تعد من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم المختلفة ، فلا يقتصر استخدامها على علم دون الآخر ، وهي من أقدم الوسائل التي عرفها الإنسان خلال سعيه نحو الحقيقة ، ولا يزال يستخدمها في حياته اليومية العادية لفهم و إدراك الكثير من الظواهر، وهي ركيزة البحث العلمي في الكشف عن مختلف جوانب الظاهرة المبحوثة ، تعتبر الملاحظة من الوسائل التي عرفها الإنسان واستخدمها في جمع معلومـــاته و بيانـــاته عن بيئته و مجتمعه منذ القدم ، لا يزال يستخدمها في حياته اليومية العادية لفهم و إدراك الكثير من الظواهر ، و يستخدمها كذلك في بحوثه العلمية ، و تعرف الملاحظة بأنها " هي الأداة الأولية لجمع المعلومات وهي النواة التي يمكن أن يعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية ، وفي أبسط تعاريفها النظر إلى الأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها" .(**محمد صبري فؤاد النمر ، 2003 : 299 ، 300**) .

أو هي "عبارة عن عملية مراقبـــة أو مشـــاهدة لسلوك الظواهـــر و المشكـــلات و الأحداث و مكوناتها المادية و متابعة سيرها و اتجاهاتها بأسلوب علمي منظم و مخطط و هادف بقصد التفسير و تحديد العلاقة بين المتغيرات و التنبؤ بسلوك الظاهرة و توجيهها لخدمة أغراض الإنسان و تلبية احتياجاته" (**محمد عبيدات و آخرون ، 1999: 79**). و لما كانت الملاحظة أنواع و ترتبط بأسلوب الباحث و دوره ، فإن الباحث اعتمد على

أسلوب الملاحظة البسيطة ، و التي يقصد بها ملاحظة الظاهرة كما تحدث في ظروفها الطبيعية ، دون إخضاعها للضبط العلمي ، ومن دون استخدام أدوات دقيقة للقياس للتأكد من دقة الملاحظة و موضوعيتها (**فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجة ، 2002 : 144)** ، حيث اعتمدنا على هذه الأداة من أجل جمع بعض المعلومات عن طريق رصد سلوكات الأساتذة والتلاميذ داخل القسم ، والتواجد الشخصي في بعض الحصص للقيام برصد العملية التعليمية التي تدار من طرف الأستاذ داخل القسم ، وقد اعتمدنا عليها لملاحظة كيفية استخدام الوسائل الإيضاحية التعليمية الحديثة ، وعمل التلاميذ ضمن أفواج وكيفية مراقبة الأستاذ لهم وتوجيههم لحل الوضعيات التعليمية-التعلمية المختلفة المبنية على المقاربة الجديدة .

2-المقابلة:

يعتقد الكثير أن المقابلة أداة تستعمل فقط أثناء إجراء الدراسة الميدانية لجمع البيانات التي تساعد الباحث على تفسير بعض النتائج فهي " تمثل إجراءا وظيفيا في كافة مراحل البحث، منذ التفكير في الموضوع وحتى الانتهاء منه " (**بشير صالح الرشيدي ، 2000 : ص 185)** .

و تعرف المقابلة بأنها عبارة عن " المواجهة أو المعاينة أو الاستجواب وهي تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث أو معاونيه المتمرنين معه والمبحوثين كل على حدة ، وتحت مناقشة موجهة من أجل جمع البيانات التي يريد الباحث الحصول عليها وذلك لغرض معين "**(حسين عبد الحميد رشوان ، 2003: 156)**.

و تعرف المقابلة أيضا بأنها عبارة عن " محادثة موجهة بين الباحث و شخص أو أشخاص آخرين ، بهدف الوصول إلى حقيقة و موقف معين ، يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة " **(محمد عبيدات و آخرون ، 1999: 55)**. كما تعرف أيضا بأنها " ذلك الاتصال الشخصي المنظـــم و التفاعل اللفظي المباشر الذي يقوم به فرد مع فرد أخر أو مع أفراد آخرين هدفه الحصول على أنواع معينة من المعلومات و البيانات لاستغلالها في بحث علمي أو للاستعانة بها في التوجيه و التشخيص و العلاج و التقويم " **(مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2000 : 172)** .

و بهدف التعمق أكثر في موضوع الدراسة الحالية قام الطالب بإجراء نوعين من المقابلات و هما:

أ- المقابلة الموّجهة (المقابلة الرسمية أو المقننة):

"وهي تلك المقابلة التي تتم باستخدام قائمة استقصاء نمطية، توّجه إلى المبحوثين، وهذا النوع هو الأكثر شيوعا في البحوث الميدانية ، و هي التي تعرف أحيانا بالمقابلة النمطية" **(علي غربي، 2006: 119)**. ولقد استخدمنا هذا النوع من المقابلة في الدراسة الميدانية مع مديري مؤسسات التعليم الثانوي التي تم اختيارها لتوزيع استمارات البحث على الأساتذة ، وكان هدفنا جمع معلومات عن كل مؤسسة تعليمية من أجل التعريف بها ، ومعرفة نظرة المسؤول الأول عن الثانوية لواقع التربية والتعليم في الجزائر بعد الإصلاحات الأخيرة ، وأهم المشاكل التي تعاني منها المؤسسة التعليمية ، ومعرفة أرائهم نحو الإصلاحات الأخيرة على اعتبار أنهم كانوا أساتذة لفترة زمنية معتبرة قبل الالتحاق بالمنصب الإداري .

ولقد تمّ إجراء هذه المقابلات في تواريخ و أماكن مختلفة ، كما هو موضّح في الجدول الموالي:

الجدول رقم 12: تاريخ و مكان إجراء المقابلات الرسمية مع مسؤولي مؤسسات التعليم الثانوي الخمسة

تاريخ و مكان إجراء المقابلة	الشخص المجيب عن الأسئلة	الهدف من المقابلة
03 ماي 2010 بثانوية النعمان بن بشير بوسط المدينة	مدير الثانوية (السيد / غريبي الربعي)	التعريف بثانوية النعمان بن بشير معلومات حول جوانب الإصلاح التربوي
04 ماي 2010 بثانوية شرفي الطيب بوسط المدينة	مدير الثانوية (السيد / دريد ياسين)	التعريف بثانوية شرفي الطيب معلومات حول جوانب الإصلاح التربوي
05 ماي 2010 ثانوية مصطفى بن بوالعيد	مدير الثانوية (السيد / قدري عاشور)	التعريف بثانوية مصطفى بن بوالعيد معلومات حول جوانب الإصلاح التربوي
06 ماي 2010 بثانوية الشريعة الجديدة	مدير الثانوية (السيد / بوساحية بدرالدين)	التعريف بثانوية الشريعة الجديدة معلومات حول جوانب الإصلاح التربوي
07 ماي 2010 بثانوية طريق العقلة بوسط المدينة	مديرة الثانوية (السيدة / بن عيدة حنيفة)	التعريف بثانوية طريق العقلة معلومات حول جوانب الإصلاح التربوي

ب- المقابلة غير المقننة:

" وهي المقابلة التي لا تتقيّد بأوراق استبيانيه ، وإنّما تتطلب طريقة أكثر مرونة وفاعلية في استدراج المبحوث للإدلاء بالمعلومات المطلوبة ، حيث يقوم الباحث بإثارة مجموعة من الأسئلة الرئيسية ومناقشتها مع المبحوث ولهذا تستوجب مقابلين على درجة عالية من المهارة ، كما أنّها تصلح في الحالات القليلة العدد " **(أحمد عياد، 2006: 131)** .

وقد أجرى الطالب العديد من المقابلات غير الرسمية مع أكثر من 33 أستاذا من أساتذة التعليم الثانوي للمؤسسات المعنية بالدراسة الحالية بغية تحقيق الأهداف التالية :

- مدى إطلاع أساتذة التعليم الثانوي على المنهاج الدراسي الجديد .
- مدى تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التدريس .
- التأكد من مدى فهم المبحوثين للغة الاستمارة و مضمونها .
- السماح بتبادل الأفكار بينه و بين المبحوثين .

وقد كانت المقابلات من النوع الحر، و قد أجراها الباحث قبل وبعد أن قام بتفريغ الاستمارة . حيث ساعدتنا على فهم وإعطاء تفسير أعمق لاتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي الجاري تنفيذه ، وضبط الأبعاد الأساسية للمشكلة المطروحة حول جدوى الإصلاحات .

3- استمارة قياس الاتجاه: وهي أحد أدوات جمع البيانات الأكثر استخداما و ملاءمة في البحوث الوصفية وتعد الأداة الأساسية لجمع البيانات في هذه الدراسة ، وجاءت باقي الأدوات المستعملة مكملة ومدعمة لها ، وقد أخذت الكثير من الوقت والجهد في إعدادها ، وتعرف على أنها " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب ويستخدم لجمع المعلومات بشأن رغبة المستجوبين

وكذلك الحقائق التي هم على علم بها ، إضافة إلى أنه يقرب الباحث من المبحوثين ، إذا كانوا متواجدين في أماكن متفرقة " (**فوزي غرايبية و آخرون، 2002 : ص 71**) .

وهي أداة أساسية لجمع البيانات من أفراد العينة لأنها تعتبر نموذجا يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد ، من أجل الحصول على معلومات حول موضوع مشكلة الدراســـة ، أو موقف ما .

ومن أهم ما تتميز به الاستمارة هو توفيرها للكثير من الوقت و الجهد على الباحث (**محمد عبيدات و آخرون، 1999 : 52**) . و يقصد بها مجموعة من الأسئلة المصممة لجمع البيانات اللازمة عن مشكلة البحث أو الدراسة (**محمد عبد الفتاح حافظ الصيرفي ، 2002 : 115**) .

والغاية من وضع الاستبيان أو ما يعرف QUESTIONNAIRE هو الحصول على معلومات دقيقة لا يمكن للباحث ملاحظتها بنفسه في المجال المبحوث ، كون المعلومات لا يملكها إلا صاحبها . وتستقى المعلومات في الاستبيان على شكل بيانات كمية تفيد الباحث في إجراء مقارنات رقمية أو كيفية تعبر عن مواقف وأراء المبحوثين من قضية معينة ، وعليه فقد استخدمنا الاستبيان المقنن وهو يستخدم في العادة لجمع المعلومات الكمية ذات العلاقة بقياس درجات الاهتمام بموضوع ما لدى جمهور معين أو معرفة مدى سيطرة فكرة معينة في أوساط محددة (**أحمد بن مرسلي ، 2003 : 223**) .

وانطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الحالية اعتمد الطالب على **استمارة استبيان لقياس الاتجاه** كأداة منهجية لجمع البيانات الميدانية من المبحوثين ، وذلك من خلال قيامه بتصميم وإعداد استمارة استبيان **لقياس الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي** .

و يتمثّل الهدف من إعداد مقياس الاتجاهات الخاص بموضوع الدراسة الحالية في التعرّف على طبيعة اتجاهات الأساتذة في التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، حيث عرّف لطفي فهيم قياس الاتجاه بأنّه: " الأداة التي يتم بموجبها تحويل الصفات أو الأشياء أو الأحداث أو الوقائع ، وفقا لقاعدة معينة أو عدّة قواعد إلى أرقام ، ونحن عندما نحاول قياس الاتجاه نعمل على وضع أو تعيين درجة رقمية لشخص ما وفقا لعدد من القواعد التي نرمي من ورائها إلى خلق تشابه أو تماثل بين الرقم المخصص ، و بين اتجاه الشخص نحو الموضوع الذي نبحثه " **ماهر محمد عمر في (بوالهوشات نجاح ، 2009 : 195)** .

ولقد أعطى العديد من العلماء في مجال علم النفس الاجتماعي أهمية كبيرة لقياس الاتجاهات ، لأنّه كأي عملية من عمليات القياس يساعد على التنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة ، كما أنّ عملية القياس تحدد إلى أيّ مدى يمكن الاعتماد على صحة النظريات و الفروض القائمة ، وبهذا فهي تساعد الباحث على تعزيز أو رفض بعض هذه النظريات والفروض ، لتفتح أمامه مجالات أخرى للبحث و التجريب . **جودة بني جابر في (بوالهوشات نجاح ، 2009 : 195)** .

ونظرا لوجود عدّة طرق لقياس الاتجاهات فقد قام الطالب باختيار طريقة " **ليكرت- Likert** " **للقياس**، وذلك لأنّها الأنسب لموضوع الدراسة الحالية ، كما أنّها تتلاءم مع الإمكانيات الزمانية والمادية المتاحة

للطالب . وتتميّز طريقة " **ليكرت – Likert** " في قياس الاتجاه بعدّة خصائص تميّزها عن غيرها من الطرق حيث تتمثل هذه الخصائص في :

1: تعتبر طريقة شاملة و دقيقة كما تتميّز بالثبات.

2: تعتمد على تجربة كل عبارة من عبارات المقياس، كما أنّها لا تعتمد على المحكمين لتقدير أوزان العبارات.

3: تمثل الدرجة العليا فيها الاتجاه الإيجابي ، أما الدرجة الدنيا فهي تمثل الاتجاه السلبي .

4: تعتمد هذه الطريقة على صياغة عبارات إيجابية و أخرى سلبية .

5: تعتبر طريقة سهلة في بناءها و تطبيقها ، حيث تتيح اختيار العدد المناسب من العبارات التي ترتبط بالاتجاه المراد قياسه .

6: يتكون مقياس الاتجاه باستخدام طريقة " **ليكرت – Likert** " من عدد فردي من الدرجات المتباينة ، حيث لا يقل مجموعها عن ثلاثة ، و لا يزيد عن أحد عشر درجة في أغلب الأحيان . و تتدرج هذه الدرجات من الموافقة المطلقة التي يمثلها أعلى وزن في المقياس ، إلى المعارضة المطلقة التي يمثلها أدنى وزن فيه . بينما تمثل الدرجة الوسطى نقطة الحياد التام بين الموافقة و المعارضة . و من ثمّ فقد يتكون مقياس " **ليكرت – Likert**" من ثلاثة درجات ، تمثل أشدّها في الموافقة الوزن رقم **3** ، و تمثل أشدّها في المعارضة الوزن رقم **1**، بينما يمثل الوزن رقم 2 درجة الحياد بين طرفي الموافقة والمعارضة. كما يمكن أن يتكون من خمسة درجات تمثل أشدّها في الموافقة الوزن رقم 5 ، و تمثل أشدّها في المعارضة الوزن رقم 1 ، بينما يمثل الوزن رقم **3** درجة الحياد بينهما . **سيد محمد الطواب في (بوالهوشات نجاح ، 2009 : 196).**

ويتغيّر توزيع الأوزان على الدرجات في مقياس " **ليكرت – Likert** " تبعا لنوع العبارة ، بمعنى أنّ توزيعها في حالة العبارة الإيجابية يختلف عن توزيعها في حالة العبارة السلبية ، و يمكن توضيح هذه العملية من خلال الجدولين التاليين:

<u>مقياس ليكرت بخمس درجات:</u>

توزيع الأوزان على الدرجات في مقياس "ليكرت" الخماسي.

الدرجات / نوع العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا
عبارة إيجابية	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
عبارة سلبية	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

(خليل عبد الرحمان المعايطة : 2000، ص 182)

وتجدر الإشارة هنا أنّ الطالب في هذه الدراسة قد اعتمد على مقياس " **ليكرت – Likert** " ذو الخمسة درجات لأنّ أفراد العينة تجاوبوا مع المقياس الخماسي بطريقة إيجابية ، حيث قام الطالب بتجريبه على عدد من الأساتذة في التعليم ثانوي (**22 أساتذة)**. فتبين أنّهم يميّزون الفرق الموجود بين الدرجات الخمسة ، الشيء الذي يجعل المقياس الخماسي الأنسب لمستواهم التعليمي و الثقافي .

أما فيما يخص مراحل إعداد مقياس الاتجاهات على طريقة " **ليكرت – Likert** "، فهي تتمثل في الخطوات التالية :

1: تحديد موضوع الاتجاه بطريقة واضحة .

2: اختيار عدد من العبارات المتعلقة بموضوع الاتجاه ، بحيث تتدرج من الموافقة بشدة إلى المعارضة بشدة.

3: تحليل العبارات بعد تجريبها ، و ذلك بهدف استبعاد غير الملائمة منها و الاحتفاظ بالعبارات الجيّدة.

4: يقدم المقياس إلى المبحوث ليحدد استجابته نحو إحدى الدرجات المذكورة أمام كل عبارة ، و ذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للدرجة التي تمثل اتجاهه نحو العبارة . ثم تحسب درجة كل مبحوث عن طريق جمع درجات استجابته على كل العبارات، بحيث تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الإيجابية ، وأقلها للاتجاهات السلبية.

5: يتم تقدير كل خاصية من خصائص الاتجاه من خلال حساب متوسط الدرجات الخاصة بالعبارات التي تشير إلى هذه الخاصية.

6: يتم تقدير خصائص اتجاه المبحوث و شدّته من خلال حساب متوسط درجات كل خاصية من خصائص الاتجاه .

7: وإذا كانت العبارات تصف الاتجاه بصفة عامة دون تحديد الخصائص المعينة لموضوع الاتجاه. فإنّ تقدير الاتجاه في هذه الحالة يتم من خلال متوسط الدرجات الخاصة بمجموع عبارات المقياس، وهكذا يتم تقدير الاتجاه عن طريق تقدير متوسط مجموع الدرجات الخاصة بكل فرد من أفراد العينة . و قد أكدّت التجارب التي أجريت في هذا المجال تفضيل هذه الطريقة نظرا لسهولتها ولدرجات ثباتها العالية . **جابر نصر الدين و لوكيا الهاشمي في (بوالهوشات نجاح ، 2009 : 197)** .

وتجدر الإشارة هنا أنّ مقاييس الاتجاه التي تعد على طريقة " **ليكرت – Likert** " تختلف في بعض تفاصيلها عن بعضها البعض، و ذلك تبعا لطبيعة موضوع الدراسة و أهدافه التي يرمي إلى تحقيقها.
أما فيما يتعلق بمقياس الاتجاهات الخاص بموضوع الدراسة الحالية، الذي تمّ إعداده على طريقة " **ليكرت – Likert** " ذو الخمسة درجات **(موافق بشدة، موافق ، محايد، غير موافق ، غير موافق بشدة)**، فقد قام الطالب بإعداده عبر عدّة مراحل متباينة و متكاملة ، والتي تتمثل أساسا في :

<u>المرحلة الأولى: مرحلة جمع البيانات</u>

تطلبت هذه المرحلة عددا كبيرا من العبارات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، حيث قام الطالب **بصياغة 63 عبارة متنوّعة** ، لكي تستطيع فيما بعد أن تختار منها الأكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية ، ولقد اعتمد الطالب في صياغة هذه العبارات على مجموعة من المصادر المتنوّعة وهي:

1: تحليل الطالب للتراث النظري المتصل بمفهوم الإصلاح التربوي وأبعاده (المنهاج ، المقاربة المعتمدة في بناء المناهج ، التقويم حسب المناهج الجديدة ، برامج التكوين أثناء الخدمة ، مكانة التعليم ...) ، والذي أمكن من خلاله جمع مجموعة كبيرة من العبارات .

2: انتقاء بعض العبارات من بعض المقاييس الاجتماعية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ، والتي سبق اختبارها إمبريقيا من طرف الباحثين في دراسات مختلفة .

3: الاعتماد على المعلومات الميدانية المتعلقة بطبيعة الإصلاح التربوي في المؤسسات التربوية .

كما تمّ في هذه المرحلة تحديد النقاط الرئيسية و الفرعية التي يتناولها المقياس، و ذلك مع مراعاة الشروط التالية:

(أ): ضرورة وضوح عبارات المقياس وعدم تكرارها.

(ب): يجب أن تعبر العبارة عن معنى واحد فقط.

(ج): تنوّع العبارات بين السالبة و الموجبة.

(د): السلامة اللغوية لكل عبارة.

(ه): ارتباط كل عبارة بالمؤشر الذي تقيسه.

(و): الابتعاد عن العبارات الغامضة و المزدوجة المعنى، التي تثير حساسية المبحوث.

(ز): ارتباط العبارات بالأبعاد الرئيسية الخمسة . **(بوالهوشات نجاح ، 2009 : 198)** .

<u>المرحلة الثانية: إخضاع العبارات للتحكيم</u>

تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على عدة أساتذة من قسم علم الاجتماع بجامعة الشيخ العربي التبسي بتبسة ، وعدد من مفتشي التربية الوطنية للمواد حيث طلب منهم تحكيم كل عبارة ، و ذلك بالوقوف على:

* مدى السلامة اللغوية للعبارات .

* صياغة العبارات من حيث السهولة و وضوح المعنى .

* حذف العبارات التي لا تخدم الموضوع .

* اقتراح عبارات بديلة للعبارات المحذوفة يمكن الاستفادة منها لقياس كل مؤشر.

وفي ضوء الملاحظات و الاقتراحات التي قدّمها الأساتذة المحكمون، تمّ إعادة صياغة بعض العبارات و حذف غير الملائمة منها ، التي لم تحصل على إجماع كلي من طرفهم ، وقد نتج عن ذلك حذف **<u>10 عبارة</u>** من عبارات المقياس، و بذلك أصبح يحتوي على **<u>53 عبارة موزّعة على 5 محاور</u>** بالطريقة التالية:

<u>الجدول رقم 13:</u> توزيع العبارات الإيجابية و السلبية في الاستمارة

نوع العبارات / رقم القسم	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
القسم الثاني	**1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 29 ، 30 ، 31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38، 39 ، 40 ، 41 ، 42 ، 44 ، 45 ، 46 ، 47 ، 50**	**5 ، 10 ، 13 ، 20 ، 28 ، 43 ، 48 ، 49**
المجموع	**45**	**8**

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ المحور الثاني الذي يشمل مجموع عبارات المقياس، قد تضمّن **53** عبارة، **45** منها عبارات إيجابية، و **8** منها عبارات سلبية . وبالتالي فقد تكوّنت استمارة هذه الدراسة من محورين رئيسيين هما:

<u>القسم الأول:</u> تضمن بيانات شخصية تتعلق بالمبحوثين، و المتمثلة في: **العمر ، الجنس، الحالة العائلية ، المؤهل العلمي ، الخبرة العامة (الاقدمية) ، المادة المدرسة ، مؤسسة العمل .**

<u>القسم الثاني:</u> تضمن عبارات مقياس الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي ويشمل **5** محاور .

<u>الجدول رقم 14:</u> توزيع العبارات الإيجابية و السلبية حسب محاور استمارة الاستبيان

نوع العبارات / رقم المحور	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
المحور الأول	**1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46، 51، 53**	**49**
المحور الثاني	**3، 8، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47**	
المحور الثالث	**15، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 52**	**5 ، 10 ، 20**
المحور الرابع	**2، 7، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44**	
المحور الخامس	**4، 9، 18، 23، 33، 38**	**13 ، 28، 43 ، 48**
المجموع	**45**	**08**

<u>المرحلة الثالثة: ثبات و صدق المقياس</u>

ولقد اعتمد الطالب من أجل معرفة ثبات وصدق عبارات مقياس الاتجاهات الذي أعدّه لموضوع هذه الدراسة، باستخدام **<u>طريقة إعادة الاختبار</u>**، بإعادة توزيع الاستمارات على نفس العينة الاستطلاعية وقوامها 22 أستاذا من

أفراد العينة عن طريق إعادة تطبيق الاستمارة بعد 15 يوما من التوزيع الأول لمقارنة استجابات تلك المجموعة على جميع عبارات الاستمارة في خلال فترة الأسبوعين ، و هي المدّة المقدرة في الكثير من الدراسات . و بعد الانتهاء من عملية التجريب قام الطالب بمقارنة إجابات أفراد العينة التجريبية على عبارات المقياس في التجريب الأول، بتلك التي قدموها في التجريب الثاني، فتبيّن أنّ هناك ثبات شبه كلي تقريبا في إجاباتهم، وتم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني فكان 0.746 ، مما يعطي ثباتا عاليا ومصداقية عالية للبناء الداخلي للاستمارة ، وبعد استعادة الاستمارات تم حساب **معامل ألفا كرونباخ** للاستمارة ومحاور الدراسة حيث أظهرت ثباتا مرتفعا كما يظهر في الجدول رقم (15) ، حيث قام الباحث بحساب ثبات الأداة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " **spss** " (statistical package for social science) .

<u>الجدول رقم 15:</u> يوضح معامل الثبات لعبارات محاور استمارة الاستبيان

العبارات / رقم المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	**13**	**0.869**
المحور الثاني	**10**	**0.829**
المحور الثالث	**11**	**0.845**
المحور الرابع	**09**	**0.819**
المحور الخامس	**10**	**0.872**
المجموع	**53**	**0.876**

<u>إجراءات تطبيق الدراسة</u>

- بعد التأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا عل مجتمع الدراسة من خلال الخطوات التالية .
- قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة وبلغ عدد الاستمارات الموزعة 152 استمارة .
- تمكن الباحث من استعادة **152** استمارة وكلها صالحة للتحليل الإحصائي .
- ثم قام الباحث بإدخال البيانات الخاصة بالاستمارات في الحاسب الآلي لتحليل بياناته .

خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية :

بعد مرحلة التطبيق الميداني تم جمع الاستمارات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا ، حيث ارتبطت هذه الأساليب بطبيعة الدراسة وبطبيعة المنهج المتبع فيها وقد استعان الباحث في استخدامها ، وفي المعالجة الإحصائية بالحاسوب بالاعتماد على برنامج " الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS " وهذه الأساليب هي :

1- التكرارات والنسب المئوية : وذلك لوصف خصائص أفراد العينة ، وتحديد استجاباتهم إزاء محاور الاستمارة .

2- استخدام المتوسط الحسابي للعبارات لمعرفة اعتدال استجابات المبحوثين وتمركزها حول كل عبارة.

3- الانحراف المعياري : والذي يعتبر من أهم مقاييس التشتت ، لذا تم اعتماده لقياس مدى التشتت في استجابات المبحوثين إزاء كل عبارة من عبارات الاستبيان .

4- معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط عند حساب ثبات أداة الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية .

5- اختبار الدلالة الإحصائية كـــا مربع ، والذي تم حسابه لكل عبارة من عبارات الاستمارة عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05 ، وبدرجة حرية 4 التي هي عبارة عن (5-1) أي عدد الفئات مطروحا منه واحد .

6- حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) لدراسة العلاقة بين المتغيرين وهما : الإصلاح التربوي في الجزائر و اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحوه ، وكذلك لإيجاد معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) .

7- استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بالخصائص الفردية التي تحتوي على أكثر من مجموعتين ، وتتمثل في هذه الدراسة ، الخبرة المهنية ، المادة المدرسة .

8- استخدام اختبار (ت) (T. test) لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بالخصائص الفردية ، وتتمثل في هذه الدراسة ، الجنس .

*<u>**استخراج الوسط الحسابي المرجح:**</u>

أما فيما يخص كيفية استخراج الوسط الحسابي المرجح اتجاهات الأساتذة في التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر فقد قام الطالب بالخطوات التالية:

1: حددت الإجابة على كل عبارة في المقياس بـــ **5 مستويات**، تكون في حالة العبارة الإيجابية من **5 (موافق بشدة)** إلى **1 (غير موافق بشدة)**، أما في حالة العبارة السلبية فتكون من **1 (موافق بشدة)** إلى **5 (غير موافق بشدة).**

2: أما بالنسبة لحساب المتوسط الحسابي المرجح للاتجاه فهي تحسب وفقا للقانون التالي:

$$م = \frac{\text{مجموع التكرارات} \times \text{الأوزان}}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

ثم نقارن النتيجة النهائية بالدرجة المعيارية الحيادية **3** في المقياس الخماسي ، فإن فاقتها فالاتجاه ايجابي أما إن كانت أقل منها فالاتجاه سلبي .

و سيقوم الطالب بتحليل اتجاهات أفراد مجتمع هذه الدراسة بإتباع طريقة الوسط الحسابي المرجح للاتجاه على مستوى كل عبارة، ثم حساب المتوسط الحسابي للاتجاه على مستوى العبارات الخاصة بكل محور.

ويمكن تحديد فئات المقياس على النحو المجالي التالي لتسهيل عملية التحليل :

$]1,50-1]$ اتجاه سلبي قوي جدا.

$]2,00-1,50]$ اتجاه سلبي قوي .

$]2,50-2,00]$ اتجاه سلبي ضعيف.

$]3-2,50]$ اتجاه سلبي ضعيف جدا يميل نحو الحياد.

3 اتجاه محايد.

$[3,50-3[$ اتجاه ايجابي ضعيف جدا يميل نحو الحياد.

$[4,00-3,50[$ اتجاه ايجابي ضعيف .

$[4,50-4,00[$ اتجاه ايجابي قوي .

$[5-4,50[$ اتجاه ايجابي قوي جدا . (عثمان شلبي ، 2001 : 43) .

ولقد اعتمد الطالب من أجل تحديد طبيعة اتجاهات الأساتذة في التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر على طريقة حساب المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري نحو كل عبارة ، وكذا اعتمادنا على حساب النسب المئوية لكل عبارة من عبارات المقياس،لأنّها أكثر دقة بالإضافة إلى حساب قيمة كي مربع . وهدف الباحث من استخدامه لهذه الأساليب الإحصائية ، هو تلخيص المعلومات والبيانات المجمعة من الميدان ، وترجمتها إلى أرقام مجردة وتقديم التحليل الوصفي لها لمعرفة إذا كانت علاقة بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في اتجاهات الأساتذة كمتغير تابع والإصلاح التربوي كمتغير مستقل ، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة مع الاستعانة بما تم جمعه من باقي الأدوات المستخدمة في الدراسة دون إغفال للتحليل الكيفي ، بالاعتماد على الإطار النظري لها .

خلاصة :

بعد تحديد الطالب في هذا الفصل لمختلف الإجراءات المنهجية التي اتبعها لإنجاز الجانب الميداني للدراسة الحالية ، والتي مكنّته من جمع المعطيات و البيانات الميدانية للإجابة على الأسئلة التي أثارها في الإشكالية ، سوف يقوم في الفصل اللاحق بعرض التحليل الكيفي لمختلف النتائج التي توصل إليها.

الفصل السادس

عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

أولا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي .

ثانيا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي .

ثالثا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي .

رابعا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي .

خامسا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي .

خلاصة

تمهيد :

بعد تطبيق استمارة الاستبيان المعدة لغرض قياس اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي و جمعها ، وبعد المراقبة التقنية لها من خلال التأكد مما تم استرجاعه منها ، ومراقبة مدى احترام المبحوثين للتعليمات . ومدى توفر الشروط العلمية و الموضوعية . تم الشروع في تفريغ الاستمارات آليا عن طريق جهاز الإعلام الآلي ، مستعينا بنظامي " EXCEL ، SPSS " . وإثر ذلك تجمعت لدى الباحث بيانات تم تبويبها في جداول ، بعضها بسيطا و الآخر مركبا . بغية قراءتهـــا و تحليلها و تفسيرها ، للإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو الآتي .

الجدول رقم 16: اتجاه مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يساعد التلميذ على التحصيل الجيد "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**13**	**%08.55**	**15**	**%09.87**	**28**	**%18.42**
موافـــــــق	**51**	**%33.55**	**39**	**%25.66**	**90**	**%59.21**
محايـــــــــد	**08**	**%05.27**	**03**	**%01.97**	**11**	**%07.24**
غيـــر موافـــق	**09**	**%05.92**	**03**	**%01.97**	**12**	**%07.89**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.27**	**03**	**%01.97**	**11**	**%07.24**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

كثر في الآونة الأخيرة الحديث عن مدى جدوى تجديد مناهج المنظومة التربوية الجزائرية ، لأن المدرسة تعتبر المؤسسة التعليمية ذات الصفة النظامية التي تعمل على استمرارية بقاء المجتمع والحرص على احترام القواعد والنظم الاجتماعية والأخلاقية المختلفة ، فالمدرسة كبناء أو تنظيم اجتماعي لها أدوار اجتماعية وظيفية متعددة تتحقق في إطار التنسيق بين النظام التعليمي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(16)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(1)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3,73** ، بمعنى أنّ عددا لا بأس به من الأساتذة رأى أن المنهاج الدراسي الجديد يساعد التلميذ على التحصيل العلمي الجيد ، سواء من حيث وضوح الأهداف والكفاءات المستهدفة أو من حيث اعتماد المناهج الجديدة على الوسائل التعليمية الحديثة ، أو المعلومات التي تحتويها المناهج الجديدة ومدى تماشيها مع التكنولوجيات العالمية الحالية ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(1)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(16)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المنهاج الجديد يساعد التلميذ على التحصيل الجيد . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3,95** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,58** . وهذا قد يعني أن هناك تغييرات جذرية في البرامج التعليمية التي تحتويها هذه المناهج الدراسية ، أو في طريقة التدريس المعتمدة لتقديمه للتلاميذ قد تمت ، ولو جمعنا الاستجابتين (موافق بشدة و موافق) لحصلنا على نسبة **77.63 %** .

أي أن هناك عدد معتبر من أساتذة مجتمع الدراسة يقدر بـــ **118** أستاذا رأى أن المناهج الدراسية بما تحتويه من كتاب مدرسي ومقررات وأهداف ووسائل تعليمية قد تمت عليه تعديلات في الشكل و المضمون .

<u>الجدول رقم 17 :</u> اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تواكب المناهج الدراسية الجديدة التطورات العلمية في مجال تخصصي التدريسي "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**12**	**%07.89**	**09**	**%05.92**	**21**	**%13.81**
موافـــــــق	**35**	**%23.03**	**29**	**%19.08**	**64**	**%42.11**
محايـــــــــد	**11**	**%07.24**	**09**	**%05.92**	**20**	**%13.16**
غيـــر موافـــق	**25**	**%16.45**	**13**	**%08.55**	**38**	**%25.00**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**03**	**%01.97**	**09**	**%05.92**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

بيّنت بيانات الجدول رقم **(17)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(6)** من المقياس ، قد **جاء سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ:3.32** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن المناهج الدراسية الجديدة تواكب التطورات العلمية في مجال التخصص التدريسي ، وهذا يعكس مدى مسايرة الأساتذة للتطورات العلمية الخاصة بمجال تخصصهم ، وكذا مدى اطلاعهم على المناهج الجديدة ومواكبتها للتطور العلمي المتسارع خاصة المواد العلمية والتكنولوجية .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(6)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(17)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن المناهج الدراسية الجديدة تواكب التطورات العلمية في مجال التخصص التدريسي ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.44**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.24** .

الجدول رقم 18 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يكلف المعلم الجهد والوقت "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**23**	**%15.13**	**17**	**%11.18**	**40**	**%26.32**
موافـــــق	**46**	**%30.26**	**30**	**%19.74**	**76**	**%50.00**
محايـــــــد	**05**	**%03.29**	**06**	**%03.95**	**11**	**%07.24**
غيــر موافــق	**13**	**%08.55**	**09**	**%05.92**	**22**	**%14.47**
غير موافق بشدة	**02**	**%01.32**	**01**	**%00.66**	**03**	**%01.97**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

من خلال الاطلاع على المناهج المختلفة لجميع المواد ، وبعد مناقشات طويلة مع مفتشي وأساتذة المواد ، اتضح لنا أن الإصلاحات الأخيرة جاءت بمناهج أقل كثافة من المناهج الدراسية السابقة ، إلا أن المناهج الدراسية الجديدة تحتاج إلى عمل أكبر ، وإعداد للدرس صار أطول مما كان عليه لأن البحث عن المعلومات يتطلب تنقيب أكبر من طرف الأستاذ بغية تحضير الدرس سلفا ، وهذا ما يكلف الأستاذ جهدا ووقتا سواء من ناحية تحضير الوسائل التعليمية اللازمة للدرس أو المعارف المتعلقة به قبل الدخول لقاعة الدرس ، لكي يكون خلال الحصة الدراسية منشطا وموجها للتلاميذ ، وكذلك للتحكم في الزمن المعطى للحصة الدراسية وكذا الحجم الساعي الذي شرع العمل به منذ تطبيق الإصلاحات الأخيرة .

ولقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(18)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(11)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي قدر بـــ : 3.84** ، بمعنى أنّهم يرون بأن المناهج الجديدة تكلف الأستاذ جهدا ووقتا لتحضير دروسه .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد عينة هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(11)** من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(18)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا**– أي أنّ كلا الجنسين أكدا بأنّ المناهج الجديدة تكلف الأستاذ جهدا ووقتا لتحضير دروسه – **وبمتوسط حسابي مرجح متساوي** . حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدر بـــ : 3.84** ، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **ايجابيا ضعيفا قدر بـــ : 3.84** .

إلا أن هناك من يرى أن المناهج الجديدة لا تكلف جهدا ووقتا للأستاذ في تحضير دروسه ، وقد كان عدد الأساتذة المعبر عن هذه الاستجابات يقدر بـــ : **25** أستاذا بنسبة **%16.44** .

الجدول رقم 19 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " اشعر في المنهاج الجديد بأنني منشط ومدرب ولست معلما فقط "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**21**	**%13.82**	**22**	**%14.47**	**43**	**%28.29**
موافـــــق	**38**	**%25.00**	**28**	**%18.42**	**66**	**%43.42**
محايـــــــد	**13**	**%08.55**	**07**	**%04.61**	**20**	**%13.16**
غيـــر موافـــق	**12**	**%07.89**	**05**	**%03.29**	**17**	**%11.18**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**01**	**%00.66**	**06**	**%03.95**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

في المناهج الجديدة يعتبر الشق التطبيقي أو العملي للدروس المتضمنة ضمن مقررات الدراسة كبيرا، ومن المعلوم عند كل مهتم تربوي أن التلميذ يستفيد من المادة كلما كان الشق العملي للدرس يحتاج إلى التركيز واستعمال حواسه كاللمس والسمع والمشاهدة ، ليكون الأستاذ موجها ومنشطا للتلاميذ من دقة للملاحظة ، والانتباه مع التركيز المستمر طيلة مدة التطبيق ، عكس ما نجده في الجانب النظري للمادة .

والجدول رقم **(19)** يشير إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(16)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.81** ، بمعنى أنّ عددا لا بأس به من الأساتذة رأى نفسه في المنهاج الدراسي الجديد بأنه منشط ومدرب للتلاميذ ، سواء من حيث توجيه التلاميذ نحو المتابعة في إنجاز المشاريع في عمل تعاوني بينهم ، وشرح وتبسيط الأفكار الموجودة لحل الوضعية المشكلة ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(16)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(19)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ الأستاذ في المنهاج الجديد منشط ومدرب وليس معلما فقط . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.03** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,65** . وهذا يعني أن الأستاذ يرى نفسه بأنه موجه للتلاميذ في إنجاز أعمالهم .

الجدول رقم 20 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**20**	**%13.16**	**14**	**%09.21**	**34**	**%22.37**
موافـــــق	**46**	**%30.26**	**35**	**%23.03**	**81**	**%53.29**
محايـــــــد	**09**	**%05.92**	**05**	**%03.29**	**14**	**%09.21**
غيـــر موافـــق	**07**	**%04.61**	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**
غير موافق بشدة	**07**	**%04.61**	**03**	**%01.97**	**10**	**%06.58**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

حسب المنهاج الجديد يتبين أن التلميذ قد تغير دوره مع الإصلاحات الأخيرة ، إذ أصبح لا يقتصر دوره على السمع والتلقي كما كان في المقررات والمناهج السابقة ، بل المشاركة والإعداد وهذا ما بينته بيانات الجدول رقم **(20)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(21)** من المقياس ، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.76** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن تلاميذهم يساهمون في إعداد الدرس والتحضير الجيد له من حيث الوسائل اللازمة لتنفيذه وهذا ما يتم من خلال المناهج الجديدة بأن تكون الدروس على شكل مشاريع من إعداد وإنجاز التلميذ ، وأن يكون مما ألفه التلميذ واعتاد على رؤيته في حياته اليومية . فالتلميذ أصبح أكثر مشاركة مما كان عليه التلميذ في المنهاج القديم ، فأصبح التلميذ أكثر تفاعلا مع المنهاج الجيد الذي له ارتباطا ببيئة التلميذ وهذا سهل المهمة نوعا ما على المدرس لذا زاد نشاطه .

وعلى العموم نستطيع أن نستنتج بأن أفراد مجتمع هذه الدراسة يمتلكون معلومات على أن المنهاج الجديد يجعل التلميذ محور العملية– التعلمية .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(21)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(20)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن المناهج الجديدة تجعل المتعلم محور العملية التعليمة ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.81** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.73** .

الجدول رقم 21 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تقتصر المناهج الدراسية الجديدة على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال تخصصي التدريسي "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**12**	**%07.89**	**02**	**%01.32**	**14**	**%09.21**
موافــــــق	**25**	**%16.45**	**21**	**%13.82**	**46**	**%30.26**
محايـــــــد	**05**	**%03.29**	**09**	**%05.92**	**14**	**%09.21**
غيــر موافــق	**34**	**%22.37**	**25**	**%16.45**	**59**	**%38.82**
غير موافق بشدة	**13**	**%08.55**	**06**	**%03.95**	**19**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

أصبح المنهاج الجديد امتدادا وتعزيزا لما هو مقرر من تنمية لقدرات المتعلم ، في توظيف مهاراته التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في حياته اليومية ، وفي جميع المواد التعليمية .

غير أن بيانات الجدول رقم **(21)** تشير إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(26)** من المقياس، قد جاء **سلبيا ضعيفا جدا يميل إلى الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.85** ، بمعنى أنّ هناك عدد معتبر من أفراد مجتمع الدراسة اعتبروا أن المناهج الدراسية الجديدة تقتصر على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال التخصص التدريسي ، وقد يختلف هذا من مادة دراسية إلى أخرى ، فالملاحظ على جميع المواد وخاصة المواد العلمية والتكنولوجية أنها تحاول تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية ، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية ، واعتماد مبدأ الكيف عوض الكم ؛ وذلك بالتخفيف من الدروس النظرية لفائدة الدروس التطبيقية ، والأنشطة التعلمية ذات البعد الوظيفي.

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(26)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(21)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يرى أن المناهج الدراسية الجديدة تقتصر على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال التخصص التدريسي ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.81** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.88** .

الجدول رقم 22 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تنمي المناهج الدراسية الجديدة قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**15**	**%09.87**	**17**	**%11.18**	**32**	**%21.05**
موافـــــــق	**49**	**%32.23**	**36**	**%23.68**	**85**	**%55.92**
محايـــــــد	**10**	**%06.58**	**04**	**%02.63**	**14**	**%09.21**
غيـــر موافـــق	**09**	**%05.92**	**04**	**%02.63**	**13**	**%08.55**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.69**	**02**	**%01.32**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر رسوخا وثبوتا وأكثر مقاومة للزوال والنسيان ، أما جهد الأستاذ فيجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو الشخصية بجميع سماتها وقدراتها ، فلقد وصلت استجابات أفراد مجموعة الدراسة بأن المنهاج الجديد ينمي قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل .

ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(22)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(31)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.79** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(31)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(22)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المنهاج الجديد ينمي قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.98** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.65.**

إلا أن هناك عدد من أساتذة مجتمع الدراسة يقدر بـــ **21** أستاذا بنسبة **%13.81** رأى أن المناهج الدراسية لا تنمي قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل .

الجدول رقم 23 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تسهم المناهج الدراسية الجديدة في تنمية مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**13**	**%08.55**	**31**	**%20.39**
موافـــــق	**46**	**%30.26**	**34**	**%22.36**	**80**	**%52.63**
محايـــــــد	**15**	**%09.87**	**08**	**%05.26**	**23**	**%15.13**
غيــر موافــق	**06**	**%03.95**	**05**	**%03.29**	**11**	**%07.24**
غير موافق بشدة	**04**	**%02.63**	**03**	**%01.97**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

من خصائص المناهج الدراسية الحديثة اعتمادها على الوسائل التعليمية المواكبة للتقدم التكنولوجي الحاصل ، لأن توفر الوسائل التعليمية يدعم مهمة الأستاذ في قيامه في العملية التعليمية التعلمية ، بما توفره من شواهد لتوضيح الفكرة ، وهذا ما يسهل على التلاميذ فهمها واستيعابها خاصة وأنها تثير وتنشط حواس التلميذ، كما أنها توفر لهم فرص للتدريب العملي للتثبت من حقيقة علمية هم بصدد تعلمها ، وهذا ما ذهب إليه أغلب أساتذة مجتمع الدراسة حيث أشارت بيانات الجدول رقم **(23)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(36)** من المقياس، قد جاء **إيجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.76** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن المناهج الدراسية الجديدة تسهم في تنمية مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة ، الشيء الذي يؤكد بأنّ أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم معرفة كافية حول مدى استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتي يفرضها المنهاج الجديد ، وتتمثل هذه الوسائل أساسا في أجهزة الإعلام الآلي وأجهزة الإسقاط الرقمية ، والوسائل المخبرية التي تعتمد عليها أساسا المناهج الجديدة في حل المشاريع التي تعطى للتلاميذ في صيغة وضعيات تعلمية ، وتتميّز هذه الأخيرة بالعديد من الايجابيات ، فهي تربط الأستاذ و المتمدرس بالوسائل التكنولوجية الحديثة .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(36)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(23)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن المناهج الجديدة تساعد المعلم والمتعلم على تطوير وتنمية مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,77** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,76** .

إلا أن ما وفرته الوزارة الوصية القائمة على قطاع التعليم من وسائل الإيضاح لم تكن في مستوى تطلعات الأساتذة من حيث الكم والكيف .

الجدول رقم 24 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تناقش المناهج الدراسية الجديدة المشكلات الحياتية المعاشة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	14	%09.21	12	%07.89	26	%17.11
موافـــــــق	34	%22.37	30	%19.74	64	%42.11
محايـــــــــد	09	%05.92	10	%06.58	19	%12.50
غيـــر موافـــق	24	%15.79	08	%05.26	32	%21.05
غير موافق بشدة	08	%05.26	03	%01.97	11	%07.24
المجموع	89	% 58.55	63	% 41.45	152	%100.00

ظلت البرامج الدراسية المبنية على بيداغوجيا الأهداف تنظر إلى العملية التعليمية – التعلمية من زاوية تجزيئية متمركزة على المحتوى و سلطة الأستاذ الذي أهم ما يشغله هو جدولة البرامج و المقررات وفق التعليمات الرسمية و نقل المعرفة (باعتباره مصدرا لها) إلى التلميذ الذي يكتفي بحفظها وتذكرها وردها إلى أصحابها يوم الامتحان ، عن طريق الإجابة على أسئلة مباشرة وبسيطة ولا نسقية بهدف النجاح فقط ، دون القدرة على تعبئتها واستثمارها للتكيف مع المحيط بكل أبعاده ومتطلباته .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(24)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(41)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.41** ، لأن مجتمع الدراسة رأى بأن المناهج الدراسية الجديدة المبنية على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مرتكزة على الوضعيات– المشكلة ، أو القيام بمهام أو بحوث أو مشاريع ، من أجل بناء معلومات وظيفية للوصول إلى هدف التنبؤ الذاتي المبني عن طريق التجربة وعدم التشبث بالفرضيات فقط ، وهو ما نعتبره تحولا من استهداف المعارف إلى استهداف المشكلات الحياتية المعاشة من خلال توظيف المعارف كمورد لحلها .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(41)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(24)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المناهج الدراسية الجديدة تناقش المشكلات الحياتية المعاشة. حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.63** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 3.25** .

الجدول رقم 25 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حسب المنهاج الجديد "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**20**	**%13.16**	**14**	**%09.21**	**34**	**%22.37**
موافـــــق	**51**	**%33.55**	**36**	**%23.68**	**87**	**%57.24**
محايـــــــد	**06**	**%03.95**	**07**	**%04.61**	**13**	**%08.55**
غيـــر موافـــق	**10**	**%06.58**	**05**	**%03.29**	**15**	**%09.87**
غير موافق بشدة	**02**	**%01.32**	**01**	**%00.66**	**03**	**%01.97**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

يشير مصطلح فارقية التعليم إلى تلك المجموعة من الإجراءات الديداكتيكية التي تسعى إلى جعل عملية التعليم والتعلم تتكيف حسب الفروقات المتواجدة بين التلاميذ تلك الفروقات الظاهرة والبارزة فيما بينهم ، وذلك قصد جعل كل واحد من التلاميذ يحقق الأهداف المحددة له .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(25)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(46)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بــ : 3.88** ، أي أن مجتمع الدراسة يعتمد على بيداغوجيا الفروق التي هي عبارة عن إجراءات أو عمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك قصد جعلهم يتحكمون في الكفاءات المتوخاة ، أي أنها تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة ، وتقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعي فيها قدرات التلميذ .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(46)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(25)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المناهج الجديد تراعي الفروق الفردية للتلاميذ ، التي تمكنهم من العمل حسب مسارات تعليمية متعددة وفق محتويات متمايزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم وقيادتهم نحو التفوق والنجاح ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بــ : 3.90** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بــ: 3.87** .

الجدول رقم 26 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أجد صعوبة في استيعاب المناهج الدراسية الجديدة "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشــــــدة	**10**	**%06.58**	**05**	**%03.29**	**15**	**%09.87**
موافــــــــق	**24**	**%15.79**	**14**	**%09.21**	**38**	**%25.00**
محايـــــــــد	**09**	**%05.92**	**10**	**%06.58**	**19**	**%12.50**
غيـــر موافـــق	**38**	**%25.00**	**25**	**%16.45**	**63**	**%41.45**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.26**	**09**	**%05.92**	**17**	**%11.18**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

مع بداية إصلاحات التعليم الثانوي في السنة الدراسية **2006/2005** وجد كثير من الأساتذة صعوبة في التعامل مع المناهج الدراسية الجديدة ، إلا أنه بعد سنوات من تطبيقه بدأ أن أغلب الأساتذة يتعاملون بطريقة جيدة مع المقررات المدرسية ، وقد تم هذا من خلال البحث والتنقيب حول المنهاج الجديد و طريقة تصميمه و بنائه وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها المناهج الجديدة مع الندوات والأيام الدراسية والتكوينية التي نظمت بشكل مكثف في أعقاب الإعلان عن الإصلاح التربوي ، بالإضافة إلى التنسيق الدائم بين أساتذة المادة الواحدة لتذليل الصعوبات المعترضة ، وبهذا تم استيعاب المناهج الجديدة بين معظم الأساتذة .

لقد بّينت بيانات الجدول رقم **(26)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(49)** من المقياس قد جاء **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.80** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أنه لا توجد صعوبة في استيعاب المناهج الدراسية الجديدة .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(49)** من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(26)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث قد جاء **سلبيا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأن المناهج الجديدة ليست صعبة الاستيعاب ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.70** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.89** .

الجدول رقم 27 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يحدد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم و يلبي طموحات المتعلم "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**16**	**%10.52**	**09**	**%05.92**	**25**	**%16.45**
موافـــــــق	**35**	**%23.03**	**28**	**%18.42**	**63**	**% 41.45**
محايـــــــــد	**11**	**%07.24**	**09**	**%05.92**	**20**	**%13.16**
غيـــر موافـــق	**19**	**%12.50**	**13**	**%08.55**	**32**	**%21.05**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.26**	**04**	**%02.63**	**12**	**%07.89**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لم تعد مهمة الأستاذ اليوم هي نفسها التي عرف بها منذ عقود ، فلقد تعددت أدواره رغم أن له مركزا واحدا ، فهو القدوة للتلاميذ وهو الموجه و المؤطر والمقوم للتلاميذ ، كما أنه المنظم والمسير للحصة و المسؤول عن سلامة التلاميذ أثناه تدريسه لهم ، وهناك من يرى أن دوره لا يقتصر على القسم أو المدرسة بل يتعداه إلى الخارج ، كما أنه لا تنحصر وظيفته في التلقين فقط ، بل عليه أن يلم بمعرفة مستوى وقدرات التلاميذ والإعداد أو التحضير المسبق لموضوع الدرس .

ومن هذا كله رأى أفراد مجموعة الدراسة بأن المنهاج الجديد وضع الأستاذ والتلميذ معلمين أساسيين لعملية الإصلاح التربوي ، ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(27)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(51)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.38** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(51)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(27)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المنهاج الجديد يساعد التلميذ على التحصيل الجيد . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.40** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.36**.

إلا أن هناك عدد من أساتذة مجتمع الدراسة يقدر بـــ **44** أستاذا بنسبة **%28.94** رأى أن المناهج الدراسية لم تحدد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم ولا تلبي طموحات المتعلم .

<u>الجدول رقم 28 :</u> اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المناهج الجديدة انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، عملا بمبدأ كل تعلم جيد يدل حتما على تعليم جيد "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**22**	**%14.47**	**17**	**%11.18**	**39**	**%25.66**
موافـــــــق	**42**	**%27.63**	**26**	**%17.11**	**68**	**%44.74**
محايـــــــــد	**10**	**%06.58**	**06**	**%03.95**	**16**	**%10.53**
غيـــر موافـــق	**09**	**%05.92**	**08**	**%05.26**	**17**	**%11.18**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**06**	**%03.95**	**12**	**%07.89**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

من المسلم به لدى الجميع ممن يهتم ويتابع المنظومة التربوية الجزائرية أنها لم تكن ترضي طموحات الأجيال المتتالية من الأساتذة والتلاميذ لبناء دولة مستقبلية تكون في الطليعة ، سواء من ناحية المناهج أو طريقة التدريس أو غيرها من العناصر المشكلة للنظام التربوي ، ولأن النظام التربوي نظام مفتوح على باقي الأنظمة الموجودة في المجتمع ، فقد تعددت زوايا النظر إلى إصلاح هذا الضعف من طرف أهل الاختصاص .

مما أدى إلى تبني طريقة أو بيداغوجيا جديدة للعمل بالمناهج الجديدة تعتمد في الأساس على منطق التعلم بدل منطق التعليم ، وهذا يتم من خلال الاعتماد على المشاريع التي تعطى للتلاميذ والتي لها صلة وثيقة بما يمارس في الحياة اليومية .

وفي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(28)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(53)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.70** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(53)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(28)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ المنهاج الجديد يساعد التلميذ على التحصيل الجيد . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.63** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,73 .**

أي أن هناك عدد معتبر من أساتذة مجتمع الدراسة يقدر بـــ **107** أستاذا رأى أن المناهج الدراسية انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم .

الجدول رقم 29 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات لاجتماعية "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**14**	**%09.21**	**14**	**%09.21**	**28**	**%18.42**
موافـــــق	**40**	**%26.32**	**31**	**%20.39**	**71**	**%46.71**
محايـــــــد	**13**	**%08.55**	**09**	**%05.92**	**22**	**%14.47**
غيـــر موافـــق	**14**	**%09.21**	**07**	**%04.61**	**21**	**%13.82**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.26**	**02**	**%01.32**	**10**	**%06.58**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(29)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(3)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.57** ، بمعنى أنّهم اعتبروا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات لاجتماعية ، الشيء الذي يؤكد بأنّ أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم معرفة كافية بطريقة أو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، التي تعتمد أساسا على حل المشكلات التي لها صلة بالواقع المعاش للتلميذ ، حيث تتميّز هذه الأخيرة بالعديد من الايجابيات ، فهي تربط المتمدرس بكل جوانب الحياة وتجعله يمارس وضعيات تعليمية – تعلمية مرتبطة بواقعه .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(3)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(29)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران طريقة المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات لاجتماعية ، فالمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك ، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه في الحياة اليومية ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,76**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.43** .

الجدول رقم 30 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تضمن طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**20**	**%13.16**	**17**	**%11.18**	**37**	**%24.34**
موافـــــق	**45**	**%29.61**	**37**	**%24.34**	**82**	**%53.95**
محايـــــــد	**08**	**%05.26**	**03**	**%01.97**	**11**	**%07.24**
غيــر موافــق	**10**	**%06.58**	**04**	**%02.63**	**14**	**%09.21**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**02**	**%01.32**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

ترتبط طريقة المقاربة بالكفاءات بعائلة من الوضعيات التعليمية التعلمية ، ذلك بأن يوظف المتعلم مكتسباته المدرسية في وضعيات ذات دلالة ، الأمر الذي يجعل سيجعل التلاميذ في حركة و حيوية دائمتين داخل القسم و داخل المدرسة (في المخبر أو في الورشة أو في الساحة أو في الحديقة) و خارج المدرسة (في المرافق العمومية المختلفة : المتحف أو البلدية أو المصنع ...) ، وتتطلب النشاطات في المقاربة بالكفاءات تغييرا في الممارسة البيداغوجية ، إذ يصبح الأستاذ فيها مكونا أكثر منه معلما و منظما للوضعيات و مبتكرا لها بدل التركيز على المحتويات ، فهو بقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار الأفكار و الوضعيات والإبداع فيها . فالعمل وفق هذا الأسلوب يعني أنه سيكون منشطا للتلاميذ و مسهلا لهم عملية البحث والتقصي و حاثا إياهم على الملاحظة و تبادل الرأي في إطار العمل الفردي و الفوجي و الجماعي . لذا عليه التسلح بالشجاعة في ما يتخذه من مبادرات و القدرة على قيادة الأفــواج و توجيهها والدراية ببناء المشكلات و إعداد المشاريع .

لقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(30)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(8)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي قدر بـــ : 3.83** ، بمعنى أنّهم يرون بأن طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد عينة هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(8)** من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(30)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا**– أي أنّ كلا الجنسين أكدا بأنّ طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات ، حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدر بـــ : 3.71** ، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **ايجابيا قويا قدر بـــ : 4.00** .

الجدول رقم 31 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المحتويات (المضامين) و الأهداف "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**10**	**%06.58**	**28**	**%18.42**
موافـــــق	**48**	**%31.58**	**43**	**%28.29**	**91**	**%59.87**
محايـــــــد	**11**	**%07.24**	**04**	**%02.63**	**15**	**%09.87**
غيــر موافــق	**07**	**%04.61**	**04**	**%02.63**	**11**	**%07.24**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**02**	**%01.32**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

إن القيام بأية إصلاحات أو تغييرات تربوية ، لا يعني الاستغناء عن كل ما كان يعمل به سابقا ، بل القصد هو البحث عن الأفضل للاستفادة منه و إعادة توظيفه بطريقة أفضل ، فالمناهج الدراسية الجديدة المبنية على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لم تحدث قطيعة مع المناهج القديمة المبنية على بيداغوجيا الأهداف ، بل هي استمرار لها ، وهذا ما تم في الإصلاحات التربوية الأخيرة ، حيث تم الاحتفاظ ببعض المحاور في المناهج الجديدة ، لأن طريقة المقاربة بالكفاءات هي امتداد لطريقة الأهداف وتعتمد أساسا على المعارف النظرية المتراكمة للعلم والمعرفة .

ولقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(31)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدارسة نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجا الأهداف ، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.80** ، وذلك لأن أفراد مجتمع الدراسة قد جربوا التدريس بالطريقتين في مهنتهم .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(12)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(31)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**- بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران طريقة المقاربة بالكفاءات استمرارية لطريقة الأهداف ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.33** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.75** .

وهناك من أفراد مجتمع الدراسة من رأى أن طريقة المقاربة بالكفاءات جديدة كلية لم تعتمد أبدا على كل ما كان يدرس به سابقا ، حيث بلغت نسبتهم **%11.85** ، وقد يكون هذا في بعض المواد دون الأخرى .

الجدول رقم 32 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجيا المقاربة الكفاءات على الوضعيات التعلمية وإعداد المشاريع "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**20**	**%13.16**	**12**	**%07.89**	**32**	**%21.05**
موافـــــق	**37**	**%24.34**	**33**	**%21.71**	**70**	**%46.05**
محايــــــــد	**11**	**%07.24**	**07**	**%04.61**	**18**	**%11.85**
غيـــر موافـــق	**16**	**%10.52**	**08**	**%05.26**	**24**	**%15.79**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**03**	**%01.97**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

حتى يتحسن عمل الأستاذ لا بد له أن يكون على دراية تامة بالأهداف الواردة في المنهاج الدراسي الخاص بكل مادة الذي يعمل على تطبيقه مع التلاميذ ، وكذا دليل الأستاذ والوثيقة المرفقة للمنهاج ، أين يبرز أهداف كل محور وكل وحدة تعلمية وكذا الوسائل التي على الأستاذ تحضيرها عند تقديم الدرس ، والمشروع أو المشاريع المتعلقة بالوحدة ، وكذا التمارين التي تخدم كل درس مقدم وغيرها من التوضيحات الموجودة في الوثائق الملازمة للكتاب المقرر (المنهاج ، دليل الأستاذ ، الوثيقة المرفقة) ، وهي كل ما يحتاج إليه الأستاذ لفهم مضمون الطريقة الجديدة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، والتي من خلالها يوجه التلاميذ للعمل على وضعيات تعلمية ومشاريع تخدم كل درس وكل وحدة تعلمية ، إن هذه الدراية ضرورية لكل أستاذ خاصة بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة .

والجدول رقم **(32)** يشير إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(17)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.62** ، بمعنى أنّ عددا لا بأس به من الأساتذة على علم بأهداف المنهاج المقرر تدريسه وبالوثائق الملازمة له ، مما يدل دراية الأساتذة على الوضعيات التعلمية الخاصة بكل درس وبكل وحدة تعليمية وكذا المشاريع الواجب انجازها من طرف التلاميذ ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(17)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(32)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ الأستاذ في المنهاج الجديد على دراية بالمشاريع والوضعيات التعلمية الخاصة بكل درس وبكل وحدة تعليمية . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.68** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.57.**

الجدول رقم 33 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**18**	**%11.84**	**36**	**%23.68**
موافـــــق	**51**	**%33.55**	**31**	**%20.39**	**82**	**%53.95**
محايـــــــد	**08**	**%05.26**	**08**	**%05.26**	**16**	**%10.53**
غيـــر موافـــق	**06**	**%03.95**	**04**	**%02.63**	**10**	**%06.58**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**02**	**%01.32**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

المناهج التربوية الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا السابقة ، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة ، وكذلك من أجل تجذير المعارف في الثقافة والنشاط ، لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية .

فلقد أشارت بيانات الجدول رقم **(33)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(22)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.84** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن طريقة المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، حيث إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين (المحتويات) ، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ، كما هو الحال أثناء إنجاز المشاريع مثلا .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(23)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(33)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا**- بمعنى أنّ كلا الجنسين يرى أن طريقة المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.94** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ: 3.78** .

الجدول رقم 34 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العاطفية (الانفعالية) "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**14**	**%09.21**	**14**	**%09.21**	**28**	**%18.42**
موافـــــق	**35**	**%23.03**	**27**	**%17.76**	**62**	**%40.79**
محايــــــد	**21**	**%13.82**	**10**	**%06.58**	**31**	**%20.40**
غيـــر موافـــق	**14**	**%09.21**	**10**	**%06.58**	**24**	**%15.79**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**02**	**%01.32**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

إن المقاربة بالكفاءات تتطلب بالفعل وضع عقد تعليمي لبناء وتخطيط مرن و ذو دلالة ، وذلك بالعمل باستمرار عن طريق حل المشكلات وتسخير المعارف العقلية كموارد من أجل التحليل الدقيق للوضعيات التعليمية التي يتواجد فيها التلاميذ ،

والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك ، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم ، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله ، وتتماشى وميوله واهتمامه .

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(34)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(27)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.53** ، حيث اعتبروا أن طريقة المقاربة الكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العاطفية (الانفعالية) .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(27)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(34)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين ، يرى حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.65** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.44** .

الجدول رقم 35 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم النفسية– الحركية و المهارية "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**17**	**%11.18**	**16**	**%10.53**	**33**	**%21.71**
موافـــــق	**40**	**%26.32**	**35**	**%23.03**	**75**	**%49.34**
محايـــــــد	**12**	**%07.89**	**06**	**%03.95**	**18**	**%11.84**
غيـــر موافـــق	**15**	**%09.87**	**04**	**%02.63**	**19**	**%12.50**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**02**	**%01.32**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم ، وأن يكون لتعلمهم هدف ، وبذلك حتى لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط ، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا . لأنها تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات و تضعه أمام تحديات وتجعله يدرك ذلك ليكتسب الحركات المهارية من هذا المنهاج .

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(35)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(32)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.71** .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(32)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(35)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.94** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.55** .

الجدول رقم 36 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية–التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز . التصنيف، المقارنة، الاستنتاج "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**19**	**%12.50**	**14**	**%09.21**	**33**	**%21.71**
موافـــــق	**47**	**%30.92**	**33**	**%21.71**	**80**	**%52.63**
محايـــــــد	**8**	**%05.26**	**5**	**%03.29**	**13**	**%08.55**
غيـــر موافـــق	**7**	**%04.61**	**8**	**%05.26**	**15**	**%09.87**
غير موافق بشدة	**8**	**%05.26**	**3**	**%01.97**	**11**	**%07.24**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

الوضعية– المشكلة هي الأداة الفعالة التي تكشف بشكل حقيقي عن قدرات و مهارات و إبداعات المتعلمين ، وبالتالي تمكن من تقويم الكفاية عبر وضعيات تتطلب تعبئة موارد مندمجة ، بدل تقويم مكتسبات من خلال العناصر المكونة للكفاءة (مبدأ التفتيت) .

حيث أشارت بيانات الجدول رقم **(36)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(37)** من المقياس، قد جاء **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.72** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن الوضعية المُشْكلة في العملية " التعليمية– التعلمية " تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز ، التصنيف، المقارنة ، الاستنتاج ، وذلك من خلال توجيه التكوين أو التعلم ، بتقديم إشكالية لا يجد التلميذ حلا لها في البداية فتدفعه للانخراط في التعلم بإدماج الموارد (المكتسبات السابقة) في سياق بلوغ المتعلم لمستوى تحقيق الكفاءة المطلوبة .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(37)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(36)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن الوضعية المُشْكلة في العملية " التعليمية– التعلمية " تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز . التصنيف، المقارنة ، الاستنتاج ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,75**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.70** .

الجدول رقم 37 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**14**	**%09.21**	**32**	**%21.05**
موافـــــق	**38**	**%25.00**	**25**	**%16.45**	**63**	**% 41.45**
محايـــــــد	**17**	**%11.18**	**11**	**07.24%**	**28**	**%18.42**
غيـــر موافـــق	**10**	**%06.58**	**08**	**%05.26**	**18**	**%11.84**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**05**	**%03.29**	**11**	**%07.24**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

تتميز طريقة المقاربة بالكفاءات بأنها لا تكتفي بأن يمتلك التلميذ الموارد المعرفية بل يجب أن يكون قادرا على اكتساب مهارات لانجاز مهمة ما ، وأن يمتلك قدرات تمثل نشاطا ذهنيا يجعل الكفاءة قابلة للتفعيل ، من خلال إنجاز مشاريع .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(37)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(42)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.57** ، لان مجتمع الدراسة رأى بأن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة ، لأنه من خلال المشاريع التي يقترحها الأستاذ على التلاميذ لإنجازها ، يتوصلون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة ، وذلك في إطار معالجتها أو إنتاجها ليرتقي التلميذ فكريا وذهنيا أو تربويا أو تعلميا ، ولتنمي لدى التلاميذ عددا من القدرات والمهارات و الاداءات أثناء الانجاز .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(42)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(37)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.56** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 3.58** .

<u>الجدول رقم 38 :</u> اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية– التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**15**	**%09.87**	**14**	**%09.21**	**29**	**%19.08**
موافـــــــق	**43**	**%28.29**	**29**	**%19.08**	**72**	**%47.37**
محايـــــــــد	**11**	**%07.24**	**07**	**%04.61**	**18**	**%11.84**
غيـــر موافـــق	**12**	**%07.89**	**09**	**%05.92**	**21**	**%13.82**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.26**	**04**	**%02.63**	**12**	**%07.89**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

تهدف طريقة المقاربة بالكفاءات إلى النهوض بمستوى التربية والتعليم لمواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية ، وذلك باعتماد الوضعيات– المشكلة في تقويم التعلمات ، ويتم ذلك بالتأكيد على ضرورة تعبئة الموارد المدرسية واستثمارها في الحياة اليومية على مستوى البناء والتنفيذ والاستثمار ، بحيث مازالت تسود بيداغوجيا الأهداف التي تستهدف الكشف عن القدرة على تذكر معارف ومعلومات جزئية ولا نسقية ، وفي أحسن الأحوال تطبيق القواعد والإجراءات (تمارين تطبيقية) ، متجاهلين الطرائق والسبل التي يمكن أن تخرجها من رتابتها الكلاسيكية إلى الحداثة البيداغوجية (الكفاءات) ، بإعتبارها وسيلة للحكم القطعي والنهائي على عمل المتعلم ، انطلاقا من مرتكزات جديدة أبرزها اعتماد الوضعية– المشكلة .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(38)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(47)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.56** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(47)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(38)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ الوضعية المُشْكلة في العملية " التعليمية– التعلمية " تنمي لدى المتعلمين القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.63** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بــ: 3.51** .

الجدول رقم 39 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يفتقر تكويني إلى توجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**8**	**%05.26**	**11**	**%07.24**	**19**	**%12.50**
موافـــــق	**22**	**%14.47**	**9**	**%05.92**	**31**	**%20.39**
محايـــــــد	**12**	**%07.90**	**4**	**%02.63**	**16**	**%10.53**
غيــر موافــق	**37**	**%24.34**	**25**	**%16.45**	**62**	**%40.79**
غير موافق بشدة	**10**	**%06.58**	**14**	**%09.21**	**24**	**%15.79**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يلجأ الأستاذ إلى عدة أساليب لكي يقوم بتقويم بتلاميذه تقويما متكاملا ، ولأن هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمده بالمعلومات والبيانات اللازمة عن التلاميذ ، سواء تعلق الأمر بحدوث تغيرات في السلوك جراء التعليم الذي تلقوه أو من حيث إبراز القدرات والمهارات التي يتصفون بها والكشف عن الصعوبات التي تواجههم ، وفيها يحكم الأستاذ على مدى نجاح خطته وتحقيق أهدافه ، أو إعادة النظر في ذلك ، وهذا هو مجال هذه الخطوة العملية الهامة ضمن خطوات كفاءات التدريس ومهاراته وأساليبه .

لقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(39)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(5)** من المقياس ، **قد جاء سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ:3.27** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أنفسهم قادرين على إعداد امتحانات بصورة جيدة ، تعكس مدى تكوينهم على مراعاة الشروط الواجب توفرها في الامتحانات بمختلف أنواعها (الاختبارات الشفوية ، الاختبارات التحريرية ، الاختبارات الموضوعية) .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(5)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(39)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن تكوينهم لا يفتقر إلى توجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.65** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.79** .

الجدول رقم 40 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يصعب علي أن أحدد الكفاءات التي أريد أن أقوم التلاميذ فيها "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**7**	**%04.61**	**4**	**%02.63**	**11**	**%07.24**
موافـــــق	**27**	**%17.76**	**12**	**%07.89**	**39**	**%25.66**
محايـــــــد	**12**	**%07.89**	**09**	**%05.92**	**21**	**%13.82**
غيـــر موافـــق	**39**	**%25.66**	**33**	**%21.71**	**72**	**%47.37**
غير موافق بشدة	**04**	**%02.63**	**05**	**%03.29**	**09**	**%05.92**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يمكن تقويم كفاءة ما من خلال منتوج ، إنتاج المتعلم و ذلك باعتماد بعض المعايير، هل المنتوج ذو نوعية ؟ هل يستجيب لما هو مطلوب؟ كما يمكن أيضا تقويم كفاءة ما من حيث نوعية سيرورة التعلم و ذلك بغض النظر عن المنتوج نفسه أي : سرعة سيرورة التعلم ، استقلالية المتعلم في اتخاذ القرارات ، ولتلبية هذه الضرورة الملحة ، على المدرسة تحضير المتعلم للتمكن من حل وضعيات حقيقية ، وعندما يصبح المتعلم كفؤا بفضل المدرسة ، يواجه المتعلم وضعيات حقيقية من الحياة ، وهنا تظهر قدرات الأستاذ في تحديد الوضعيات التعلمية التي تمكنه من تقويم مدى كفاءة التلميذ خلال سيرورة التعلم .

لقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(40)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(10)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي قدر بـــ : 3.19**، بمعنى أنّهم يرون بأن طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد عينة هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(10)** من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(40)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا**– أي أنّ كلا الجنسين أكدا بأنّ طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات ، حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدر بـــ : 2.93**، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدر بـــ : 2.63** .

الجدول رقم 41 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " رغم طرائق التقويم المختلفة ؛ يتأثر قرار انتقال التلاميذ بالخريطة التربوية "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**13**	**%08.55**	**31**	**%20.39**
موافـــــق	**44**	**%28.95**	**29**	**%19.08**	**73**	**%48.03**
محايـــــد	**15**	**%09.87**	**13**	**%08.55**	**28**	**%18.42**
غيـــر موافـــق	**09**	**%05.92**	**05**	**%03.29**	**14**	**%09.21**
غير موافق بشدة	**03**	**%01.97**	**03**	**%01.97**	**06**	**%03.95**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يعتبر التقويم من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ، إذ يرتبط التقويم بعدة مفاهيم ليست مرادفة له بل خطوات يعتمد عليها لإصدار أحكامه النهائية كالقياس ، التقدير ، الاختبار والتقييم ، وهي أدوات و أساليب تقويمية مختلفة للحصول على تقديرات كمية وكيفية تبين بوضوح مدى الوصول إلى المخرجات المخطط لها مسبقا .

والجدول رقم **(41)** يشير إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(15)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.72** ، بمعنى أنّ عددا لا بأس به من الأساتذة يرى أنه رغم الطرائق المعتمدة في التقويم ، إلا أن قرارات انتقال التلاميذ قد تتأثر بالخريطة التربوية من ناحية عدد الأفواج التربوية المفتوحة في الثانوية وكذا عدد التلاميذ داخل كل فوج ، بالإضافة إلى تقليص المناصب المالية للأساتذة ، مما يتدخل في نتائج عملية التقويم .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(15)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(41)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّه رغم طرائق التقويم المختلفة ؛ يتأثر قرار انتقال التلاميذ بالخريطة التربوية . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.70** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,73** .

الجدول رقم 42 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " لم أتلق خلال تكويني الأولي أو الندوات التربوية توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ من خلال المشاريع "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**11**	**%07.24**	**08**	**%05.26**	**19**	**%12.50**
موافـــــق	**31**	**%20.39**	**17**	**%11.18**	**48**	**%31.58**
محايـــــــد	**12**	**%07.89**	**15**	**%09.87**	**27**	**%17.76**
غيـــر موافـــق	**25**	**%16.45**	**18**	**%11.84**	**43**	**%28.29**
غير موافق بشدة	**10**	**%06.58**	**05**	**%03.29**	**15**	**%09.87**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يلعب التكوين بشتى أنواعه دورا حاسما في مدى تطبيق وتنفيذ المنهاج المقرر وما يحمله من معارف ومعلومات ومهارات وكفاءات ، فالأستاذ يأخذ من التلميذ نفس القدر الذي يأخذه منه تلميذه من نشاط وعطاء ، فمهما كانت طريقة التدريس سليمة من الناحية النظرية لا بد لها من مدرس كفء – في إطار الإصلاحات التربوية أعطيت الأولوية لتكوين نوعي للأساتذة في شتى أطوار المنظومة التربوية – وهذا ما يؤكده التربويون من أنه مهما تنوعت طرق التدريس لابد لها من معلم ذو شخصية متمكنة من قيادة التلاميذ ، متمكن من المادة ، يقوم بالتحضير المسبق للدرس ، يستطيع نقل المعلومات بشكل صحيح ودقيق ، ويقوم بتقويمها بأساليب متنوعة ومختلفة تراعي مدى تقدم التلاميذ في العملية التعليمية – التعلمية .

وقد جاءت بيانات الجدول رقم **(42)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(20)** من المقياس متباين ، قد جاء **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.91** ، بمعنى أنّ هناك أساتذة اعتبروا أنفسهم قد تمكنوا من خلال تكوينهم الأولي أو من خلال الندوات التربوية كيفية تقويم التلاميذ من خلال المشاريع التي يتم انجازها ، كما أن هناك أساتذة اعتبروا أنفسهم لم يتمكنوا من خلال تكوينهم الأولي أو من خلال الندوات التربوية كيفية تقويم التلاميذ من خلال المشاريع التي يتم انجازها .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(20)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(42)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد** – حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.07**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.09**.

الجدول رقم 43 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " كثافة المناهج الدراسية يجعلني أستغني عن تقويم الواجبات المنزلية "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**25**	**%16.45**	**13**	**%08.55**	**38**	**%25.00**
موافــــــق	**38**	**%25.00**	**21**	**%13.82**	**59**	**%38.82**
محايــــــــد	**12**	**%07.89**	**07**	**%04.61**	**19**	**%12.50**
غيـــر موافـــق	**11**	**%07.24**	**18**	**%11.84**	**29**	**%19.08**
غير موافق بشدة	**03**	**%01.97**	**04**	**%02.63**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(43)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(25)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.61** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن كثافة المناهج الدراسية تجعلهم يستغنون عن تقويم الواجبات المنزلية ، التي هي من عمليات القياس لجمع المعلومات وكشف مستوى التلاميذ ، والتي تمكن المقوم من جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها ووصفها بطريقة كيفية توضح للأستاذ مدى دنوه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي للعملية التربوية ، ومن جهة أخرى مدى إنجاز التلاميذ للمشاريع المعطاة لهم .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(25)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(43)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يرى كثافة المناهج الدراسية يجعلني أستغني عن تقويم الواجبات المنزلية ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.33** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.80** .

الجدول رقم 44 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**40**	**%26.32**	**23**	**%15.13**	**63**	**%41.45**
موافـــــق	**36**	**%23.68**	**28**	**%18.42**	**64**	**%50.66**
محايـــــــد	**05**	**%08.55**	**04**	**%05.92**	**09**	**%42.11**
غيـــر موافـــق	**07**	**%04.61**	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**
غير موافق بشدة	**01**	**%00.66**	**02**	**%01.32**	**03**	**%01.97**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

تعد الأهداف التعليمية أحد أهم العناصر التي تمكن الأستاذ التحكم في العملية التعليمية ، هذا ما يجعله لا يكتفي بتحديد الهدف من الاختبارات فقط ، بل تحديد أهداف كل درس والعمل بجدية على وضعها في صيغتها الإجرائية الدقيقة التي تمكن من الحكم الجيد عند اختبار التلاميذ ، لهذا فتقويم نشاطات التلاميذ لكل وحدة تدريسية توضع ضمن أولويات التخطيط للتعليم .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(44)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(30)** من المقياس قد جاء **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.13** ، بمعنى أنّ أساتذة مجتمع الدراسة يرون بأن هناك صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(30)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(44)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا قويا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ هناك صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.01**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا قويا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 4.20** .

الجدول رقم 45 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أقوم بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**07**	**%04.61**	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**
موافـــــق	**47**	**%30.92**	**37**	**%24.34**	**84**	**%55.26**
محايــــــد	**13**	**%08.55**	**09**	**%05.92**	**22**	**%14.47**
غيــر موافــق	**19**	**%12.50**	**09**	**%05.92**	**28**	**%18.42**
غير موافق بشدة	**03**	**%01.97**	**02**	**%01.32**	**05**	**%03.29**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

التقويم التشخيصي أو البنائي من أنواع التقويم المهمة التي يجب على كل أستاذ مراعاته لمعرفة استعداد التلاميذ للتعلم ، حيث يوضح له وضعية العملية التعليمية قبل بدايتها بتحديد مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات القبلية ، وتبيان الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة على التعلم ، كما يسمح للأستاذ من تحديد نقطة بداية الدرس باعتباره يسمح بربط المدخلات التعليمية ببعضها البعض .

وفي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(45)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(35)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.47** ، أي أن أفراد مجموعة الدراسة يقومون بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد ، حيث إن التقويم التشخيصي يسمح بمعرفة مدى تهيؤ التلاميذ وتقبلهم لتلقي تعليم جديد ، كما يكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية المتعلقة بالرغبة والاستعداد للتعلم أو باستحضار القاعدة التعليمية المتوصل عليها سابقا . أو مدى فهم التلاميذ للدروس السابقة ، وبالتالي يساعد الأستاذ على رسم خطته التدريسية وتحديد الحاجات التعليمية لكل تلميذ .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(35)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(45)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّهم يقومون بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد. حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.57** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.41.**

الجدول رقم 46 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**11**	**%07.24**	**08**	**%05.26**	**19**	**%12.50**
موافـــــــق	**45**	**%29.61**	**33**	**%21.61**	**78**	**%51.32**
محايـــــــــد	**15**	**%09.87**	**12**	**%07.89**	**27**	**%17.76**
غيـــر موافـــق	**11**	**%07.24**	**07**	**%04.61**	**18**	**%11.84**
غير موافق بشدة	**07**	**%04.61**	**03**	**%01.97**	**10**	**%06.58**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

من الأمور التي يحرص عليها القائمون على قطاع التربية هي النتائج لأنها بمثابة شهادة على كفاءة المنهاج وطريقة التدريس المعتمدة له ، ثم إن فعالية المنهاج تعرف بمدى ما أحرزه التلاميذ من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية ، وعلماء التربية يقولون أنه علينا قياس سلوك التلاميذ ونتائجهم لمعرفة مدى نجاح فاعلية المنهاج والمعلم وطريقة التدريس .

ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(46)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(40)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.51** ، حيث يرى الأساتذة أن هناك إقبال للتلاميذ على الدرس بسبب استخدام طريقة تدريس جديدة ، وأن هناك نوع من الرضا على نتائج التلاميذ ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(40)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(46)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ التقويم حسب بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أدى إلى تطور وتحسن نتائج التلاميذ. حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.57** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.47.**

إلا أن هناك عدد من أساتذة مجتمع الدراسة يقدر بـــ **28** أستاذا بنسبة **%18.42** رأى أن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة .

الجدول رقم 47 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني تحقق جميع الكفاءات "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**27**	**%17.76**	**23**	**%15.31**	**50**	**%32.89**
موافـــــــق	**49**	**%32.24**	**29**	**%19.08**	**78**	**%51.32**
محايـــــــــد	**07**	**%04.61**	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**
غيـــر موافـــق	**05**	**%03.29**	**04**	**%02.63**	**09**	**%05.92**
غير موافق بشدة	**01**	**%00.66**	**01**	**%00.66**	**02**	**%01.32**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد أنواعه ومستوياته وموقعه من العملية التعليمية ، باعتبار كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة ، فهناك من صنفه لتبيان الغرض منه ، وهناك من حدده وفقا للمهام التي يقوم بها التقويم داخل العملية التربوية ، إلا أن التقويم النهائي أو التجميعي أو الختامي هو الأداة للتعرف على مدى تحقق الأهداف والمهارات والمعارف والكفاءات في نهاية كل درس ، أو محور أو منهج دراسي وبالتالي يكون عند نهاية كل حصة أو فصل دراسي ، أو سنة دراسية .

ويسهل التقويم التكويني قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية كل فترة تعليمية معينة وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف المرجوة والكفاءات المتحققة فعليا .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(47)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(45)** من المقياس قد جاء **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.08** ، حيث يرى أساتذة مجتمع الدراسة بأن التقويم النهائي يسمح بإعطاء تقديرات للتلاميذ والقيام بترتيبهم والحكم بالنجاح و الانتقال لمستويات أعلى ، كما يسمح بالحكم على كفاءة المنهاج الدراسي ، غير أن انتقال التلاميذ لا يعني اقترابهم من إحراز جميع أهداف وكفاءات المنهج الدراسي .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(45)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(47)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا قويا**. بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني تحقق جميع الكفاءات . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.07** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 4.09.**

الجدول رقم 48 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " لتقويم الكفاءة يطرح الأستاذ وضعيات للتلاميذ ويراقبهم أثناء الإنجاز والممارسة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**22**	**%14.47**	**19**	**%12.50**	**41**	**%26.97**
موافـــــق	**45**	**%29.61**	**31**	**%20.39**	**76**	**% 50.00**
محايـــــــد	**10**	**%06.58**	**06**	**%03.95**	**16**	**%10.53**
غيـــر موافـــق	**07**	**%04.61**	**04**	**%02.63**	**11**	**%07.24**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**03**	**%01.97**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

إن صعوبات التقويم تنطلق من صعوبة تحديد الكفاءات لأن بينهما علاقة مباشرة ، فالتقويم يتحقق من مدى الوصول على هذه الكفاءات ، والكفاءات هي الموضوع الذي من اجله وجد التقويم ، حيث أعتبر أن التقويم يتطلب أن تكون الكفاءات تصف المهارات والقدرات التي تصف السلوك المرغوب للتلميذ أثناء إنجاز الوضعيات التعليمية ، هذا ما يثبت تحكم أو عدم تحكم الأساتذة في حسن اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة لكل وحدة تدريسية .

وانطلاقا من هذا الاعتبار تتضح درجة صعوبة تحكم الأساتذة في العملية التقويمية ، لأنه من الخطأ تدريب الأساتذة على مختلف الأساليب التقويمية دون مراعاة العناصر الأخرى المشكلة للمنظومة التربوية ذات التغذية الراجعة .

ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(48)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(50)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.86** ، أي أن أساتذة مجتمع الدراسة رأى أنه لتقويم الكفاءة تطرح وضعيات تعليمية للتلاميذ ويراقبهم أثناء الإنجاز والممارسة ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(50)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(48)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّه لتقويم الكفاءة تطرح وضعيات تعليمية للتلاميذ ويراقبون أثناء الإنجاز والممارسة ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.94** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,81** .

الجدول رقم 49 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " التقويم في المناهج الجديدة يتجاوز المعارف المكتسبة إلى تقويم أداءات المتعلم ومهاراته و سلوكاته الملازمة لكل نشاطاته "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**19**	**%12.50**	**15**	**%09.87**	**34**	**%22.36**
موافـــــــق	**37**	**%24.34**	**28**	**%18.42**	**65**	**%42.76**
محايــــــــد	**11**	**%07.24**	**10**	**%06.58**	**21**	**%13.82**
غيـــر موافـــق	**14**	**%09.21**	**06**	**%03.95**	**20**	**%13.16**
غير موافق بشدة	**08**	**%05.26**	**04**	**%02.63**	**12**	**%07.89**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يعتبر التقويم العنصر الفعال في العملية التربوية بإعتباره أداة للتعرف على الكفاءة العامة لتحصيل التلاميذ ، وينطلق أساسا من أن دور وأهمية التقويم تهدف إلى تحسين العملية التدريسية مما يتطلب القيام به أثناء هذه العملية باعتبارها تكون في وضعية قابلة للتعديل ، والتقويم يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة خطوة ويمكن الاعتماد عليه كإستراتيجية للتعلم ، باعتبار استخدامه أثناء وحدة تعليمية يكشف للتلاميذ الأخطاء التي يقعون فيها لغرض تصحيحها في مواقعها ، ويتطلب التقويم تحكم الأستاذ في عدة أساليب تقويمية يعتمد عليها كأدوات للتحكم أكثر في أداء ومهارة و سلوك المتعلم بعد كل نشاط إضافة إلى الجانب المعرفي المكتسب .

ومن هذا كله رأى أفراد مجموعة الدراسة بان التقويم في المناهج الجديدة يتجاوز المعارف المكتسبة إلى تقويم أداءات المتعلم ومهاراته و سلوكاته الملازمة لكل نشاطاته ، ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(49)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(52)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.59** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(52)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(49)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ التقويم في المناهج الجديدة يتجاوز المعارف المكتسبة إلى تقويم أداءات المتعلم ومهاراته و سلوكاته الملازمة لكل نشاطاته . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.70** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.51.**

الجدول رقم 50: اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يحرص المفتشون على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية بشكل دقيق "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**14**	**%09.21**	**07**	**%04.61**	**21**	**%13.82**
موافـــــــق	**41**	**%26.97**	**28**	**%18.42**	**69**	**%45.39**
محايــــــــــد	**19**	**%12.50**	**19**	**%12.50**	**38**	**%25.00**
غيـــر موافـــق	**10**	**%06.58**	**08**	**%05.26**	**18**	**%11.84**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**01**	**%00.66**	**06**	**%03.95**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لقد بّينت بيانات الجدول رقم (**50**) أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم (**2**) من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.53** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن المفتشين يحرصون على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية بشكل دقيق ، وهذا يتم من خلال مراسلات مفتشي المادة التي تتضمن الموضوع المقترح للندوة أو الأيام الدراسية المزمع عقدها وبشكل دقيق العناصر الفرعية للموضوع . وكذا تحضير الموضوع من كل جوانبه لكي تتم المناقشة بعمق بين الحاضرين من أساتذة ومفتش المادة والمؤطرين لها ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم (**2**) من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم (**50**) أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث قد جاء **ايجابيا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأن المفتشين يحرصون على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية بشكل دقيق ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.51** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا ايجابيا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.51** وهنا يتبيّن بأنّ الذكور و الإناث من الأساتذة على اتفاق بأهمية تحديد وتوضيح مواضيع وأهداف الندوات التربوية والأيام الدراسية ، لكي يتم التحضير لها بشكل دقيق ، وأن التغيب عن التلاميذ والحضور للندوات يكون من أجل شيء مفيد للأستاذ . إلا أن هناك نسبة معتبرة من المحايدين في استجاباتهم نحو هذه العبارة وتقدر بـــ **25.00 %** ، مما يدل على أن الأساتذة من فئة المحايدين لم يطلعوا على محتوى مراسلات مفتشي المواد المرسلة إلى مؤسسات التعليم الثانوي ، أما نسبة أساتذة مجتمع الدراسة الذين كانت استجاباتهم بغير موافق وغير موافق بنسبة [(**%11.84 + %03.95**) = **%15.79**]، أي يرون بأن هناك غموض لأهداف الندوات والأيام الدراسية مما يعني أن بعض مفتشي المواد لم يوضحوا في مراسلاتهم الرسمية المواضيع المقترحة ، وقد تختلف من مفتش إلى آخر، ومن مادة إلى أخرى ، وهذا يدل على وعي أساتذة التعليم الثانوي بأهمية الحضور من أجل تحسين أدائهم التربوي والاطلاع على كل مستجد في حقل التربية .

الجدول رقم 51 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " ترمي سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**18**	**%11.84**	**10**	**%06.58**	**28**	**%18.42**
موافـــــــق	**51**	**%33.56**	**41**	**%26.97**	**92**	**%60.53**
محايـــــــــد	**03**	**%01.97**	**03**	**%01.97**	**06**	**%03.94**
غيـــر موافـــق	**12**	**%07.89**	**07**	**%04.61**	**19**	**%12.50**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**02**	**%01.32**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يلاحظ عن الأساتذة الذين لهم تكوين جامعي ولم يدرسوا مقاييس المنهجية وعلم النفس والبيداغوجيا التربوية (التربية العامة والخاصة وتعليمية المادة) ، التي هي من أهم المقاييس التي يجب على كل أستاذ مهما كانت المادة التي تكون فيها ، عدم قدرتهم على مسايرة التطورات الواقعة في قطاع التربية والتعليم خاصة في مجال طرق التدريس والبيداغوجيا المستعملة لذلك ، وكذا التعامل مع سلوك التلاميذ المراهقين للتحكم فيهم والسيطرة عليهم بأحسن الأساليب دون إثارة أي فوضى داخل حجرات الدراسة .

فلقد أشارت بيانات الجدول رقم **(51)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(07)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.76** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن سياسة التكوين المستمر تؤدي إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية ، حيث يرى هؤلاء أن تكوين الأستاذ لا يزال بحاجة إلى الكثير من الدعم إذ بسببه يبقى مشكل الضعف متوارثا من جيل إلى جيل ، فالأستاذ يجب أن تكون له معلومات جديدة وعصرية متماشية مع ما يظهر على الساحة التربوية محليا وعالميا .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(07)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(51)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران سياسة التكوين المستمر ترمي إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,86**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.73** .

الجدول رقم 52 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تساعد ندوات التكوين أثناء الخدمة على تبادل الخبرات بين الأساتذة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**27**	**%17.76**	**21**	**%13.82**	**48**	**%31.58**
موافـــــق	**45**	**%29.61**	**26**	**%17.11**	**71**	**%46.71**
محايـــــــد	**06**	**%03.95**	**05**	**%03.29**	**11**	**%07.24**
غيـــر موافـــق	**08**	**%05.26**	**07**	**%04.61**	**15**	**%09.87**
غير موافق بشدة	**03**	**%01.97**	**04**	**%02.63**	**07**	**%04.60**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يعتبر التكوين أثناء الخدمة ضرورة لبناء وتجديد وتطوير خبرات ومهارات وكفاءات الأساتذة في ضوء ما يستجد من طرائق وتقنيات جديدة ، ويستهدف هذا النوع من التكوين جميع الأساتذة وذلك من خلال محاولة تلبية احتياجاتهم من المادة التكوينية المتمايزة ، حيث لا يكفي أن يملك الأستاذ المعارف حول المادة التي يريد تدريسها وإنما يجب أن يتعدى ذلك إلى التحكم في طرائق إيصالها للتلاميذ ، ويتم ذلك من خلال تقديم دروس نموذجية ، المشاركة في المناقشات التي تتم في نهاية الحصة التكوينية ، حيث يستفيد الأستاذ المتكون من كيفية تخطيط النشاط التربوي ، التدخل البيداغوجي أثناء سير الحصة ، تقييم مكتسبات التلاميذ .

ففي الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(52)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(14)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3,93** ، بمعنى أنّ عددا لا بأس به من الأساتذة رأى أن ندوات التكوين أثناء الخدمة تساعد على تبادل الخبرات بين الأساتذة ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(14)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(52)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ ندوات التكوين أثناء الخدمة تساعد على تبادل الخبرات بين الأساتذة . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3,84** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3,96** .

الجدول رقم 53 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " في برامج التكوين المستمر يعطى جزءا من الاهتمام لمواضيع علم النفس التربوي "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**10**	**%06.58**	**09**	**%05.92**	**19**	**%12.50**
موافـــــق	**28**	**%18.42**	**23**	**%15.13**	**51**	**%33.55**
محايـــــــد	**12**	**%07.89**	**13**	**%06.58**	**25**	**%16.45**
غيـــر موافـــق	**28**	**%18.42**	**12**	**%07.90**	**40**	**%26.32**
غير موافق بشدة	**11**	**%07.24**	**06**	**%03.95**	**17**	**%11.18**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

الحاجة التكوينية للأستاذ بمثابة عتبة فارقة تفصل بين نوعين من السلوك التعليمي للأستاذ : سلوك يتوافر لديه في الوضع الراهن و آخر ينبغي أن يتمكن منه لتطور أدائه في الاتجاه المرغوب ، وهذا ما يمثل الفرق بين ما يمتلكه الأستاذ من مهارات ومعارف واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه تلك المعارف والمهارات الاتجاهات ، إذ تعتبر مواضيع علم النفس إجمالا وعلم النفس التربوي خاصة من الحاجات التكوينية للأستاذ غير المتوافرة بالقدر المطلوب ، هذا ما لاحظناه خلال زياراتنا للمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة من كثرة إخراج التلاميذ من القسم لكثرة المشاغبة .

وقد جاءت بيانات الجدول رقم **(53)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(19)** من المقياس متباين ، قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.09** ، بمعنى أنّ الأساتذة أكدوا بان برامج التكوين المستمر يعطى جزءا من الاهتمام لمواضيع علم النفس التربوي .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(19)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(53)** أنّ اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.26** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.97** .

الجدول رقم 54 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تؤدي المتابعة المستمرة للأستاذ إلى تبيان جوانب قصوره ، و تزوده بتغذية راجعة تعرفه بما حققه من أهداف "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**11**	**%07.24**	**10**	**%06.58**	**21**	**%13.81**
موافـــــق	**47**	**%30.92**	**35**	**%23.03**	**82**	**%53.94**
محايـــــــد	**14**	**%09.21**	**07**	**%04.60**	**21**	**%13.82**
غيـــر موافـــق	**11**	**%07.24**	**08**	**%58.26**	**19**	**%12.50**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**03**	**%01.97**	**09**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يعتبر كل من مدير المؤسسة ومفتش المادة مدرسين خبيرين لهما من الإمكانيات العلمية والمهنية ما يؤهلهما للقيام بأعباء المتابعة المستمرة لكل أستاذ من جميع النواحي ، فهما يزودان الأستاذ بخبرتهما حول العملية التعليمية وما يحيط بها من علوم وطرائق ومضامين وتفاعلات ونتائج ، لكي يملك الأستاذ تصورا متكاملا لأهمية الأهداف التعليمية ويصبح متشبعا بالخبرات المختلفة التي تقوده بسهولة لتحقيق المنهاج المدرسي المقرر بكل ما يحمله من غايات ورامي وأهداف .

فلقد أشارت بيانات الجدول رقم **(54)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(24)** من المقياس، قد جاء **سلبيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.57** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن المتابعة المستمرة للأستاذ لا تعني مراقبة الأستاذ وتتبع عمله لتقييم أدائه أثناء التدريس ، بل يتجاوزه إلى تزويد الأستاذ بمعلومات تربوية وتعليمية تساعد الأستاذ على التكوين التربوي في مهنته وكل ما يتصل بالعملية التعليمية .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(24)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(54)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يرى أن المتابعة المستمرة للأستاذ تؤدي إلى تبيان جوانب قصوره ، و تزوده بتغذية راجعة تعرفه بما حققه من أهداف ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.65** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.52** .

الجدول رقم 55 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**21**	**%13.82**	**13**	**%08.55**	**34**	**%22.37**
موافـــــــق	**44**	**%28.95**	**33**	**%21.71**	**77**	**%50.66**
محايـــــــد	**13**	**%08.55**	**09**	**%05.92**	**22**	**%14.47**
غيـــر موافـــق	**06**	**%03.95**	**05**	**%03.29**	**11**	**%07.24**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**03**	**%01.32**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لكي يتم التأكد من تحقق أهداف التكوين أو أن محتوى التكوين له انسجام تام وتسلسل منهجي سليم ، أو أن مواضيع ومحتوى الندوات والأيام الدراسية في حاجة إلى الإثراء ، حيث اتضح من خلال الدراسات أن الطرائق الحديثة والفعالة هي القيام بإنجاز دراسات وبحوث حول نوع المواضيع ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة للعمل المستقبلي ، وهذا ما يتضمنه مجال تقويم التكوين ووسائله .

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(55)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(29)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.78** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن أحسن طريقة لتقويم التكوين ومواضيعه هو إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين كأسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين ، ويتم هذا باعتماد الإجراءات التقويمية القاضية بالمتابعة لكل ما يحدث في مختلف وظائف إدارة التكوين من تخطيط وتنظيم وانجاز وتقييم ، كما يجب أن يتبع ذلك بتقويم المتكونين إلى غاية إدماجهم المهني والاجتماعي ، وهذا حتى يستكمل التكوين أهدافه في إعداد الأستاذ للكفاءة المطلوبة .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(29)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(55)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.76**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.79** .

الجدول رقم 56 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " ساعدني التنسيق الدائم مع أساتذة مادة اختصاصي على تحقيق فهم أعمق لمواضيع الندوات والدورات والأيام التكوينية "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**21**	**%11.18**	**19**	**%05.92**	**40**	**%17.11**
موافـــــق	**41**	**%15.13**	**27**	**%15.13**	**68**	**%30.26**
محايـــــــد	**11**	**%09.21**	**08**	**%09.21**	**19**	**%18.42**
غيـــر موافـــق	**08**	**%13.16**	**06**	**%08.55**	**14**	**%21.71**
غير موافق بشدة	**08**	**%09.87**	**03**	**%02.63**	**11**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

تجمع مجالس التنسيق الشهري أساتذة المادة الواحدة أو المواد المتقاربة ، ويعقد كل شهر لتخطيط دروس الشهر الموالي ، ومدى توفر الوسائل المدرسية ، مع تقييم نشاطات الشهر السابق ، كما أن لأساتذة المادة الواحدة ساعة تنسيق أسبوعي تحسب لهم في التوقيت الأسبوعي يتم من خلالها دراسة ومناقشة المواضيع التي لها علاقة بمادة الاختصاص ، خاصة تلك المتعلقة بالصعوبات التي تعترض الأستاذ أثناء تقديمه للمقرر، وكذا المواضيع التي تم عرضها في الندوات ودورات التكوين ، أو إنجاز بعض البحوث جماعيا لتقدم في الأيام الدراسية المبرمجة على مدار السنة .

وهذا ما ذهب إليه أساتذة مجتمع الدراسة حيث أشارت بيانات الجدول رقم **(56)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(34)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.74** ، أي أن الأساتذة يعتبرون التنسيق الدائم مع أساتذة مادة الاختصاص يساعد على تحقيق فهم أعمق لمواضيع الندوات والدورات والأيام التكوينية .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(34)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(56)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن التنسيق الدائم مع أساتذة مادة الاختصاص يساعد على تحقيق فهم أعمق لمواضيع الندوات والدورات والأيام التكوينية ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,84**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.66** .

الجدول رقم 57 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يحتل موضوع العلاقات الإنسانية والحوار الهادف حيزا مهما من برامج التكوين "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**12**	**%07.89**	**11**	**%07.24**	**23**	**%15.13**
موافـــــق	**41**	**%26.97**	**30**	**%19.74**	**71**	**%46.71**
محايـــــــد	**22**	**%14.47**	**13**	**%08.55**	**35**	**%23.03**
غيـــر موافـــق	**07**	**%04.61**	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**
غير موافق بشدة	**07**	**%04.61**	**03**	**%01.97**	**10**	**%06.58**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

إن الأستاذ الفعال هو الذي يتصف بقدرته على حسن الاستماع للآخرين وتفهم مقاصدهم والانتباه إلى أرائهم ومشاعرهم ، والرد عليهم بما يتلاءم مع الموقف التربوي ، لأنه يبدو أن التباين بين الأساتذة من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية أكبر من مدى تباينهم في القدرة العقلية العامة والمتغيرات المعرفية الأخرى ، ومع ذلك فقد تكون المتغيرات الانفعالية والشخصية أكثر أهمية في تحديد تباين الأساتذة التعليمية من المتغيرات المعرفية ، ومن بين أهم الخصائص الشخصية التي لها علاقة بالتعليم الناجح ، هذا مما يستدعي إعطاء مجال واسع للحوار والمناقشة أثناء برامج التكوين ، من أجل خلق جو ديمقراطي تبنى على أساسه علاقات اجتماعية وإنسانية بين جميع الأساتذة ، وتعلم الاستماع واحترام الرأي الآخر .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(57)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(39)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.55**، حيث أن الأساتذة أكدوا على أن موضوع العلاقات الإنسانية والحوار الهادف يحتل حيزا مهما من برامج التكوين.

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(39)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(57)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا**. بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ موضوع العلاقات الإنسانية والحوار الهادف يحتل حيزا مهما من برامج التكوين . حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 3.49** ، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **ايجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.63.**

الجدول رقم 58 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يحرص المنظمون للأيام الدراسية على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**09**	**%05.92**	**09**	**%05.92**	**18**	**%11.84**
موافـــــق	**43**	**%28.29**	**29**	**%19.08**	**72**	**% 47.37**
محايـــــــد	**11**	**%07.24**	**11**	**%07.24**	**22**	**%14.47**
غيـــر موافـــق	**20**	**%13.16**	**12**	**%07.89**	**32**	**%21.05**
غير موافق بشدة	**06**	**%03.95**	**02**	**%01.32**	**08**	**%05.26**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

تتنوع المواضيع المدرجة للنقاش حسب حاجات الأساتذة للتكوين فيها ، وتتمحور عملية تكوين الأساتذة حول الانشغالات القاضية بضمان : ثقافة عامة معتبرة وتحكم مطلق في لغة التدريس ، تكوين حول كيفية المناهج الدراسية ، تخطيط النشاط التربوي ، التدخل البيداغوجي ، تقييم مكتسبات التلاميذ ، دراسات في علم النفس وعلم الاجتماع ونظريات التربية ، تشجيع البحوث الخاصة بالتربية وتعليمية المادة ..، ويتأتى هذا من خلال التنظيم والبرمجة الجيدة لمختلف هذه المواضيع من طرف القائمين على الندوات والأيام الدراسية .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(58)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(44)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.39** ، حيث يرى أساتذة مجتمع الدراسة بأن المنظمين للأيام الدراسية يعملون على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(44)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(58)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا.** بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ هناك تنويع في البرامج المقترحة للنقاش خلال الأيام الدراسية . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.49** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.33** .

الجدول رقم 59: اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بعد الإصلاحات التربوية أصبحت مهنة التعليم مهنة رفيعة ، لا تقل عن أية مهنة أخرى "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**11**	**%07.24**	**08**	**%05.26**	**19**	**%12.50**
موافـــــق	**22**	**%14.47**	**14**	**%09.22**	**36**	**%23.69**
محايـــــــد	**13**	**%08.55**	**09**	**%05.92**	**22**	**%14.47**
غيــر موافــق	**33**	**%21.71**	**23**	**%15.13**	**56**	**%36.84**
غير موافق بشدة	**10**	**%06.58**	**09**	**%05.92**	**19**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(59)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(4)** من المقياس ، قد **جاء سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ: 2.87** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن مهنة التعليم بعد الإصلاحات التربوية لم تعد مهنة رفيعة ، إذ لا يمكن حصر أسباب ضعف وتدهور حال المهنة والمدرسة والنظام التربوي في نقطة أو اثنين ، بل إن أسباب الضعف عديدة ومتشبعة بسبب المجتمع الذي عانى هو الآخر من مظاهر الضعف ، لأن المنظومة التربوية تتأثر وتؤثر في المجتمع ووظائفها تصب فيه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، فوضعية الأستاذ الاجتماعية والاقتصادية من ناحية ، وغياب الأسرة على المشهد التربوي سواء من حيث تربية الأبناء على حب العلم والمعرفة والانضباط وكذا الاجتهاد ، أو عدم توفير الجو الأسري الملائم للتعلم ، وهي عوامل كلها تؤدي إلى الرفع من مستوى المهنة داخل المجتمع .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(4)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(59)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن مهنة التعليم مهنة أقل من ناحية القيمة والمكانة عن بقية المهن الأخرى ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.83** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.90** .

الجدول رقم 60 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " الراتب التقاعدي الجديد يجعلني مطمئنا لبقية حياتي "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**03**	**%01.97**	**07**	**%04.61**	**10**	**%06.58**
موافـــــق	**14**	**%09.21**	**15**	**%09.87**	**29**	**%19.08**
محايـــــــد	**14**	**%09.21**	**17**	**%11.18**	**31**	**%20.39**
غيـــر موافـــق	**38**	**%25.00**	**19**	**%12.50**	**57**	**%37.50**
غير موافق بشدة	**20**	**%13.16**	**05**	**%03.29**	**25**	**%16.45**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

حاجات الأمن و الطمأنينة يعتمد في تحقيقها على مقدار الإشباع المتحقق من الحاجات الفسيولوجية ، فهي مهمة للفرد ، فهو يسعى إلى تحقيق الأمن والطمأنينة له ولأولاده ، وإن شعور الفرد بعدم تحقيقه لهذه الحاجات سيؤدي إلى انشغاله فكريا ونفسيا مما يؤثر على أدائه في العمل ، لهذا على الجهات القائمة على قطاع التربية والتعليم أن تدرك أهمية تلبية هذه الحاجات للموظف من أجل خلق روح الإبداع بينهم .

لقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(60)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(9)** من المقياس قد جاء **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي قدر بـــ : 2.62**، بمعنى أنّهم يرون بأن الراتب التقاعدي الجديد لا يجعلهم مطمئنين لبقية حياتهم ، ولا يشبع حاجاتهم المتعددة .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد عينة هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(9)** من المقياس حسب متغيّر الجنس، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(60)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا**– أي أنّ كلا الجنسين يرى بأن الراتب التقاعدي الجديد لا يجعلهم مطمئنين لبقية حياتهم ، حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا قدر بـــ : 2.35** ، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **محايدا قدر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.00 .**

الجدول رقم 61 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أريد أن أغير وظيفتي لو أتيحت لي الفرصة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**15**	**%09.87**	**09**	**%05.92**	**24**	**%15.79**
موافـــــــق	**35**	**%23.03**	**09**	**%05.92**	**44**	**%28.95**
محايـــــــــد	**06**	**%03.95**	**13**	**%08.55**	**19**	**%12.50**
غيـــر موافـــق	**22**	**%14.47**	**17**	**%11.18**	**39**	**%25.65**
غير موافق بشدة	**11**	**%07.24**	**15**	**%09.87**	**26**	**%17.11**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

شعور الأستاذ بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يحسسه بمكانته ، هذه الحاجة تشعر الأستاذ بأهميته وقيمة ما لديه من إمكانات ليساهم في تحقيق أهداف النظام التربوي ، حيث يعتبر الراتب كأهم الاعتبارات حين اختيار الوظيفة أو البقاء فيها أو الرضا عليها ، لأن هناك علاقة طردية بين مستوى الدخل ونوع الأداء والرضا الوظيفي .

لقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(61)** أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدارسة نحو تغيير وظيفة أو مهنة التعليم لو أتيحت الفرصة لذلك ، قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.00** ، وذلك لأن أفراد مجتمع الدراسة قد يرون في مهنة التعليم عدم إتاحة الفرصة لإبراز مهارات وقدرات الفرد ، أو عدم إتاحة الفرصة للارتقاء الوظيفي لهم ، أو عدم إتاحة الفرصة لهم للابتكار ، أو أن المهنة لا تتيح المكانة الاجتماعية المناسبة أو عدم الرضا على الأجر .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(13)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(61)** أنّ اتجاه الذكور نحوها قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.26** ، بمعنى أنّهم يريدون أن يغيروا وظيفتهم لو أتيحت لهم الفرصة ، بينما جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.68**، لأن الرضا الوظيفي عند الإناث يكون أعلى لما هو عند الذكور ، رغم عدم الرضا عن النواحي الاجتماعية للمهنة .

الجدول رقم 62 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أشعر بالاطمئنان لوجود القوانين الخاصة بحماية الأستاذ لممارسة مهنة التعليم "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**13**	**%08.55**	**04**	**%02.63**	**17**	**%11.18**
موافـــــق	**18**	**%11.84**	**11**	**%07.24**	**29**	**%19.08**
محايـــــــد	**11**	**%07.24**	**10**	**%06.58**	**21**	**%13.82**
غيـــر موافـــق	**29**	**%19.08**	**23**	**%15.13**	**52**	**%34.21**
غير موافق بشدة	**18**	**%11.84**	**15**	**%09.87**	**33**	**%21.71**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

لا شك أن بقاء الفرد واستمراره في مهنته يعد مؤشرا لرضا هذا الموظف عن وظيفته ، على عكس ما يشير إليه ترك العمل بها وتقديم استقالته ، وتعتبر البيانات والإحصاءات الخاصة بترك العمل لمهنة معينة ذات أهمية في تقييم مختلف المعايير و القوانين التي تحكم ممارسة هذه المهنة والتي بموجبها تحمي الأستاذ أثناء ممارسة مهنة التعليم ، كما تفيد هذه البيانات في التنبيه إلى المشكلات التي تستوجب إعادة النظر فيها وتشريع القوانين التي تضبطها .

وقد جاءت بيانات الجدول رقم **(62)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(18)** من المقياس متباين ، قد جاء **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.64** ، بمعنى أنّ أساتذة مجتمع الدراسة لم يشعر بالاطمئنان لوجود القوانين الخاصة بحماية الأستاذ لممارسة مهنة التعليم ، خاصة منها ما تعلق بالعنف الجسدي واللفظي ، والتشريعات المنظمة لها .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(18)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(62)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد** – حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.46** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 2.76** .

الجدول رقم 63 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلني راضيا ويدفعني إلى العمل بجد "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**09**	**%05.92**	**10**	**%06.58**	**19**	**%12.50**
موافـــــــق	**29**	**%19.08**	**17**	**%11.18**	**46**	**%30.26**
محايـــــــد	**15**	**%09.87**	**15**	**%09.87**	**30**	**%19.74**
غيـــر موافـــق	**25**	**%16.45**	**13**	**%08.55**	**38**	**%25.00**
غير موافق بشدة	**11**	**%07.24**	**08**	**%05.26**	**19**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

تلعب الحوافز المادية والمعنوية دورا أساسيا في الرفع من الكفاءة للأستاذ ، فهي تساهم بشكل كبير في تغيير السلوك تغييرا إيجابيا ، لكن ما ينبغي أن تتفطن له الإدارة القائمة على قطاع التربية والتعليم هو أن تضع في حسبانها أنها تتعامل مع مجموعات مختلفة من الأفراد ، لكل منهم خصائصه وظروفه وبالتالي اختلاف تأثير الحوافز تبعا لهذه الظروف والخصائص .

إن معظم الأساتذة على استعداد لبذل المزيد من الجهد في أعمالهم إذا ما واجهوا تحديات لتحقيق الإنجاز المنشود في مواجهة مثيرات قوية تحفز لبذل الجهد ، وكلما كان دافع الإنجاز قويا فإن الاحتمال يزداد بأن يفرض الشخص على نفسه الكثير من الالتزامات .

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(63)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(23)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.05** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلهم راضين ويدفعهم إلى العمل بجد ، يبقى أن هناك عدة عوامل تحكم في الرضا ودافعية الانجاز منها نوعية القيم السائدة في المجتمع ، التفاعل بين أفراد الجماعة ، أساليب التنشئة الاجتماعية ، و لا يتوقف الأمر على الجانب المادي فقط .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(23)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(63)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا ضعيفا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يرى أن نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلهم راضين ويدفعهم إلى العمل بجد ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.13** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ: 3.00** .

الجدول رقم 64 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة"اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشعرني بالإحباط في مهنتي "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**48**	**%31.58**	**32**	**%21.05**	**80**	**%52.63**
موافـــــــق	**25**	**%16.45**	**23**	**%15.13**	**48**	**%31.58**
محايـــــــد	**04**	**%02.63**	**03**	**%01.97**	**07**	**%04.61**
غيـــر موافـــق	**09**	**%05.92**	**03**	**%01.97**	**12**	**%07.89**
غير موافق بشدة	**03**	**%01.97**	**02**	**%01.32**	**05**	**%03.29**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

الجدول التالي يبين عاملا مهما في العملية التدريسية ، وهو استجابات الأساتذة حول تعداد التلاميذ في الأقسام ومدى تأثيره على نظرتهم لمهنة التعليم ، فعدد التلاميذ في القسم الدراسي الواحد الذي يعده كثير من الأساتذة مشكلة المنظومة التربوية ، إلا أن عددا كبيرا من الأنظمة التربوية أكدت أنه لابد بأن لا يتجاوز تعداد التلاميذ عن **25** تلميذا ، لكن الإحصاءات التي تم أخذها من المؤسسات التربوية المعنية بالدراسة تدل أنه لم يقل فيها متوسط تعداد التلاميذ في القسم الواحد عن **40** تلميذا ، وفي بعض الأقسام تجاوز عدد التلاميذ **45** تلميذا ، مما يجعلنا نجزم بأن الوضعية العامة لتعداد التلاميذ للأقسام صعبة ، تجعل الأستاذ في وضعية تربوية صعبة من ناحية التحكم في سلوك التلاميذ المراهقين ، ومن ناحية أخرى عدم تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتقديم البرنامج المقرر للتلاميذ ، ويتبع هذا عدم التواصل والتفاعل الجيد والقوي بين الأستاذ والتلاميذ ، والاكتفاء في أحسن الأحوال بالنجباء داخل كل قسم يدرسه الأستاذ .

لقد أشارت بيانات الجدول رقم **(64)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(28)** من المقياس، قد جاء **سلبيا قويا بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 1.78** ، بمعنى أنّهم اعتبروا أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشعر الأساتذة بالإحباط في مهنتهم ، الشيء الذي يؤكد بأنّ أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم ظروف صعبة في تأدية مهامهم التربوية داخل حجرات بها شروط أو ظروف فيزيقية صعبة ، خاصة مع المساحة التي يجب أن يحظى بها كل تلميذ ، تجعل الأمر صعبا للغاية .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(28)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(64)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا قويا** – بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشعرهم بالإحباط في مهنتهم ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا قويا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 1.73**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا قويا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 1.81** .

الجدول رقم 65 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " النظام لجديد للأجور يدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه "

الاستجابات	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**17**	**%11.18**	**09**	**%05.92**	**26**	**%17.11**
موافـــــق	**23**	**%15.13**	**23**	**%15.13**	**46**	**%30.26**
محايـــــــد	**14**	**%09.21**	**14**	**%09.21**	**28**	**%18.42**
غيــر موافــق	**20**	**%13.16**	**13**	**%08.55**	**33**	**%21.71**
غير موافق بشدة	**15**	**%09.87**	**04**	**%02.63**	**19**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

يرى أغلب علماء التربية أن المدرس هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها ، وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها ، ويشجع اهتماماته أو يحبطها ، وينمي قدراته أو يهملها ، ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه ، ويساعده على التحصيل والإنجاز أو يعوقه ، واتجاهات المدرس نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز كثير من الأهداف ، وهذا يدعو إلى تشجيع الأستاذ من جميع النواحي خاصة الجانب المادي ، ليتم إشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته مما ينعكس على إنتاجيته في عمله .

وهذا ما ذهب إليه أساتذة مجتمع الدراسة حيث أشارت بيانات الجدول رقم **(65)** إلى أنّ اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(33)** من المقياس، قد جاء **ايجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.17** ، أي أن الأساتذة يعتبرون الزيادة في الأجور دافع للعطاء أكثر والقيام بواجبهم على أحسن وجه ممكن .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(33)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد بيّنت بيانات الجدول رقم **(65)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **إيجابيا**– بمعنى أنّ كلا الجنسين يعتبران أن الزيادة في الأجور محفزا نحو العمل على أكمل وجه ، حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **إيجابيا ضعيفا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3,31**، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **إيجابيا ضعيفا بمتوسط حسابي مرجح قدر بـــ : 3.07** .

الجدول رقم 66 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أنا راض على القوانين التي تضبط و تنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشــــدة	**05**	**%03.29**	**10**	**%06.58**	**15**	**%09.87**
موافـــــق	**26**	**%17.11**	**22**	**%14.47**	**48**	**%31.58**
محايــــــد	**13**	**%08.55**	**13**	**%08.55**	**26**	**%17.11**
غيـــر موافــق	**30**	**%19.74**	**12**	**%07.89**	**42**	**%27.63**
غير موافق بشدة	**15**	**%09.87**	**06**	**%03.95**	**21**	**%13.82**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**% 100.00**

تعتبر الترقية فرصة ينتظرها كل موظف نظرا لما تقدم له من امتيازات مادية ومعنوية ، إلا أن هذه الفرصة ينبغي أن تكون مبنية على أسس موضوعية عادلة حتى تكون حافزا إيجابيا للموظفين ، وفي قطاع التربية الوطنية بالجزائر، فإن الترقية والامتحانات المهنية تجرى حسب القواعد العامة الواردة في قانون الوظيفة العمومة ، ووفق الكيفيات التي تحددها القوانين الأساسية الخاصة بكل قطاع .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(66)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(38)** من المقياس قد جاء **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 2.96**، حيث أن هناك تباين في رأي الأساتذة في القوانين التي تضبط وتنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية ، وقد يكون هذا الاختلاف راجع لعدم الرضا على هذه القوانين أو لعدم الاطلاع عليها جيدا ، أما من وافق على هذه العبارة فإنه يرى بأن هذه القوانين تستند إلى أساليب متعددة تساعد في تهيئة بيئة مدرسية صالحة للأداء ومناخ تنظيمي ملائم .

أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(38)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(66)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا**. بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ التقويم حسب بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أدى إلى تطور وتحسن نتائج التلاميذ. حيث جاء اتجاه الذكور نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بــ: 2.73** ، بينما جاء اتجاه الإناث نحوها **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح بـــ : 3.29**.

الجدول رقم 67 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " القوانين الخاصة بحماية الأستاذ من الأمراض والأخطار المهنية غير كافية "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**43**	**%28.29**	**27**	**%17.76**	**70**	**%46.05**
موافـــــق	**28**	**%18.42**	**21**	**%13.82**	**49**	**% 32.24**
محايـــــــد	**06**	**%03.95**	**08**	**%05.26**	**14**	**%09.21**
غيـــر موافـــق	**07**	**%04.61**	**05**	**%03.29**	**12**	**%07.89**
غير موافق بشدة	**05**	**%03.29**	**02**	**%01.32**	**07**	**%04.61**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

تعتبر العوامل الفيزيقية من العوامل الأساسية المكونة للرضا الوظيفي ، وتتمثل في كل ما يحيط بالأستاذ من عمله ويؤثر في سلوكه وأدائه ، وفي ميوله اتجاه عمله واتجاه المجموعة التي يعمل معها ، أو هي الظروف التي تحيط به أثناء قيامه بأعمال وظيفته ، ويمكن للعوامل الفيزيقية إذا لم يتم التحكم فيها أن تؤثر على الحالة الجسدية والنفسية للأستاذ وتعيقه عن أداء مهامه ، وتؤثر على الجهد المطلوب ، بل قد تؤدي إلى حالة من الأمراض المهنية أو الإعاقة عن العمل ، وتفاديا لحدوث هذه المشاكل فقد عمد المشرع التربوي الجزائري إلى وضع الأسس والترتيبات التي من شأنها حماية صحة العامل بالحفاظ على قدراته والمعنوية ضمانا لزيادة فعاليته ، وذلك من خلال تأسيس طب العمل ، وتحديد المدة القانونية للعمل ، والنص على التمتع بالعطل و الراحة .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(67)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(43)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.39** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(43)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(67)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **ايجابيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ القوانين الخاصة بحماية الأستاذ من الأمراض والأخطار المهنية غير كافية. حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 4.05** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **ايجابيا قويا قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 4.09.**

الجدول رقم 68 : اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " معايير تقييم مردود الأستاذ عادلة "

	ذكور		إناث		المجموع	
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشـــــدة	**08**	**%05.26**	**06**	**%03.95**	**14**	**%09.21**
موافـــــــق	**23**	**%15.13**	**16**	**%10.53**	**39**	**%25.66**
محايــــــــد	**15**	**%09.87**	**09**	**%05.92**	**24**	**%15.79**
غيـــر موافـــق	**32**	**%21.05**	**24**	**%15.79**	**56**	**%36.84**
غير موافق بشدة	**11**	**%07.24**	**08**	**%05.26**	**19**	**%12.50**
المجموع	**89**	**% 58.55**	**63**	**% 41.45**	**152**	**%100.00**

تؤدي المعايير المبنية على قواعد وأسس موضوعية وواقعية في تقييم مردود الأساتذة إلى تحفيزهم على الاستمرار في الخدمة وتدفعهم إلى جودة الأداء ، كما تحقق الرضا الوظيفي عند اقتناعهم بعدالة التقييم ، وتتنوع معايير التقييم بين مختلف الترقيات ، على أساس التأهيل أو على أساس المسابقة ، وكذا تقييم الأداء أثناء مرحلة معينة من السنة الدراسية (ثلاثي ، سداسي) لينال الأستاذ من ورائه أجر مادي ، أو تقييم الأستاذ بنقطة إدارية وتربوية خلال كل سنة دراسية تمنح من طرف المسؤولين المباشرين له (المدير، المفتش) كمردود على العملية التعليمية التي يقوم بها .

في الجدول أعلاه تشير بيانات الجدول رقم **(68)** إلى أنّ اتجاه مجتمع هذه الدراسة نحو هذه العبارة رقم **(48)** من المقياس قد جاء **ايجابيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 3.18** ، أما بالنسبة لطبيعة اتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة نحو العبارة رقم **(48)** من المقياس حسب متغيّر الجنس ، فقد وضّحت بيانات الجدول رقم **(68)** أنّ اتجاه كل من الذكور والإناث نحوها قد جاء **سلبيا** . بمعنى أنّ كلا الجنسين قد أكدا بأنّ معايير تقييم مردود الأستاذ غير عادلة . حيث جاء اتجاه الإناث نحو هذه العبارة **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ : 2.81** ، بينما جاء اتجاه الذكور نحوها **سلبيا ضعيفا يميل نحو الحياد قدّر متوسطه الحسابي المرجح بـــ: 2.84** .

خلاصة :

بعد عملية عرض النتائج و تحليلها ، تكون الصورة قد اتضحت فيما يخص الإجابة عن تساؤلات الدراسة ، فقد توصلنا إلى بناء 53 جدولا انطلاقا من استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن عبارات مقياس الاتجاهات المعبر عنه باستمارة استبيان . و قد تم تحليل النتائج و ربطها ببعض الدراسات السابقة و بمضمون الجانب النظري للبحث لكي يتم نوع من التناسق و التكامل بين الشق النظري و الشق الميداني للبحث ، كما هو معروف فإن الشق الميداني هو إجابة على أسئلة الشق النظري . و بعد التحليل سنضع الإجابة عن أسئلة الدراسة في الفصل الموالي .

الفصل السابع

مناقشة النتائج العامة للدراسة والإجابة عن تساؤلاتها

تمهيد

أولا: مناقشة النتائج العامة المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي .

ثانيا: مناقشة النتائج العامة المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي .

ثالثا: مناقشة النتائج العامة المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي .

رابعا: مناقشة النتائج العامة المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي .

خامسا: مناقشة النتائج العامة المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي .

خلاصة

تمهيد :

لأن عملية الإجابة عن أسئلة البحث تقتضي الاستغلال الحسن ، و الاستثمار المنهجي لنتائج البحث الميداني . فالباحث بعد أن قام بتحليل الجداول والتعليق عليها ، ها نحن نقوم بآخر الخطوات المعتمدة منهجيا وهي مناقشة النتائج العامة ، ومن خلال ما تم رصده في تحليل الجداول سيتم الإجابة عن الأسئلة التي تم وضعها وسنجيب على التساؤل الرئيسي للدراسة ككل .

مناقشة النتائج العامة للبحث

بعد تفريغ البيانات و تبويبها و التعليق عليها و تحليلها ، تمكن الباحث من الوصول إلى النتائج الآتية و المرتبطة بأهداف البحث ، حيث سوف يتم عرض النتائج التي تثبت أو تنفي اختلاف طبيعة اتجاهات أفراد مجتمع هذه الدراسة .

الجدول رقم 69: نتائج المحور الأول :**اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي .**

أرقام العبارات	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من المحور الأول	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الذكور	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الإناث
1	3.73	3.58	3.95
6	3.72	3.24	3.44
11	3.84	3.84	3.87
16	3.80	3.65	4.03
21	3.76	3.73	3.80
26	2.84	2.87	2.80
31	3.78	3.65	3.98
36	3.76	3.76	3.77
41	3.40	3.24	3.63
46	3.88	3.86	3.90
49	2.80	2.88	2.69
51	3.37	3.35	3.39
53	3.69	3.73	3.63
المجموع	**46.37**	**45.38**	**46.88**
متوسط الاتجاه نحو عبارات المحور الأول للدراسة	**3.57**	**3.49**	**3.61**

توضّح بيانات الجدول رقم **(69)** أنّ اتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو العبارات التي تناولت الاتجاه حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي قد جاء **ايجابيا ضعيفا** بمتوسط حسابي مرجح قدّر **بــ 3.57:** ، ومن خلال تحليل الجداول التي تضمنت عبارات تتمحور حول المنهاج الجديد وجدنا ما يلي: أن أساتذة مجتمع الدراسة يؤكدون أن المناهج الجديدة تساعد التلاميذ على التحصيل الجيد ووصلت النسبة المعبرة عن ذلك بــ **77.63%** ، وهذا يثبت أنهم يمتلكون معلومات ومعارف عن المناهج الجديدة التي تركز على التلميذ بدل المادة الدراسية و محتوياتها ، وأن المنهاج هو مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ ، و لكونه أيضا جملة ما تقدمه المدرسة من معارف و مهارات و اتجاهات لمساعدة التلميذ

، على النمو المتوازن و السليم في جميع جوانب شخصيته ، وبالموازاة فالمنهاج الجديد يكلف الأستاذ الجهد والوقت من خلال البحث والتنقيب عن المعارف والمعلومات لإعداد الدرس ، وهو ما عبرت عنه ما نسبته **76.32%** ، وقد أوضح ما نسبته **71.71%** أن الأستاذ في المناهج الجديدة يشعر بأنه منشط ومدرب للتلاميذ يوجههم أثناء إنجاز مشاريع دروسهم ، كما أنهم لا يجدون صعوبة بالغة في استيعاب المناهج الجديدة بعد هذه المدة الزمنية من الإصلاحات التربوية الجارية بنسبة تقدر بـــ **%52.63** .

إن التطوير الناجح للأنظمة التعليمية وإصلاحها لا يمكن أن يتم إلا إذا مس جوهر التنظيم المنهاجي بها ، وهذا ما حدث بالفعل عندما ظهرت التنظيمات الحديثة للمنهاج و التي لم تبق حبيسة منهاج المواد الدراسية الذي يتميز بشدة تركيزه على المعلومات و قلة اهتمامه بالتلميذ واحتياجاته و مطالبه في النمو ، ولعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر ، ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته و جعله في مركز النظام التعليمي ، إن هذا التمركز حول المتعلم ، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي ، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله و أن يعوضه في هذه العملية ، ولقد عبر عن هذا الطرح **75.66 %** من أساتذة مجتمع الدراسة ، ويقود الاتجاه المتمركز على المتعلم وبشكل تلقائي ، إلى العناية بالخصوصيات و الفروق الفردية و بالتاريخ الشخصي و الاجتماعي للتلميذ ، كما يقود إلى العناية بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات ،إن العناية بالفروق الفردية و الذكاءات المتعددة تجنبنا تهميش أسلوب التلاميذ في التفكير و العمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص ، لذا ذهبت نسبة **79.61%** من أساتذة مجتمع الدراسة إلى أنهم يراعون الفروق الفردية حسب المنهاج الجديد ، و بطبيعة الحال لا يعني هذا تهميش دور الأستاذ ، بل بالعكس . إن الأستاذ يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص و في أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم و إنتاجاتهم الشخصية ، و الكشف عن دلالات تلك الأخطاء و بالتالي عن كيفية إصلاحها و تجاوزها ، لذا فالنسبة التي عبرت على أن المنهاج الجديد يحدد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم ويلبي طموحات المتعلم قدرت بـــ **57.99 %** ، لأن الأستاذ لا يعلم فقط ما هو مسطر في الوثائق و المذكرات و الدلائل و الكتب المدرسية التي تجسد وتشخص المنهاج الرسمي ولا يلقن فقط الأهداف المعلنة و الصريحة ، وذلك مهما كان حريصا ومهما بلغت درجة عنايته ودقته وتقيده بحرفية النصوص و التوجيهات . بل إنه يعلم بشكل ضمني ، أشياء أخرى ويستهدف عن وعي أو دونه أغراض غير معلنة وغير مكتوبة لأن التلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله الأساتذة في المدرسة بل بما يفعلون كذلك .

يلح المنهاج الجديد على ضرورة التركيز على أن يتحول دور الأستاذ من دوره التقليدي في تلقين التلاميذ المعلومات و الحقائق العلمية ، إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم و إبراز منابع مواهبهم ، و العناية بالتالي ، بأسلوب حل المشكلات بطريقة علمية لتنمي قدرات التلميذ العقلية ، وقد عبر عن هذا نسبة معتبرة من أساتذة مجتمع الدراسة قدرت بـــ **76.97 %** ، لكن من المشاكل التي تواجه طاقم التدريس هو غياب أو نقص وسائل التعليم الإيضاحية ، لذا تم تغيير المنهاج الدراسي بما يقتضيه التطور وبما تنادي به الدراسات الحديثة ، إلا أن هذه العملية تتطلب توفير وسائل الإيضاح المادية التي تعين الأستاذ على نجاح طريقة درسه وتسهم في تنمية مهارات التلاميذ للتعامل مع هذه الوسائل ، وقد ذهب إلى هذا ما نسبته **73.02%** من أساتذة مجتمع الدراسة .

يمتاز التلاميذ بالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم و أداءهم وأسلوبهم في التعليم ، كما يتأثرون خلال المدة الطويلة التي يقضونها في المدرسة الثانوية بزملائهم أثناء اللعب و المذاكرة ويتأثرون بالجو العام السائد في الثانوية و بالأنشطة وبتجارب النجاح والفشل ، الأمر الذي جعل بعض الباحثين يعتقد أن كثيرا من مخرجات التعليم لم تعد هي المخرجات المستهدفة و لا المتوقعة من المناهج المقررة و المعلنة رسميا ، لهذا وجب أن تناقش المناهج الجديدة المشكلات الحياتية المعاشة التي يتعرض لها التلاميذ يوميا ، وهذا ما عبر عنه أساتذة مجتمع الدراسة بنسبة **59.22%** .

إن التلاميذ وقبل شروعهم في التحصيل ، أفكار و تمثلات خاصة عن مختلف المواضيع التي يدرسونها ، وهذا ما يحدث بالنسبة لمعظم إن لم نقل لجميع المفاهيم العلمية ، سواء في الأحياء أو الفيزياء و الكيمياء ، مثل الهضم والتغذية والتكاثر والطقس والحرارة وتحول المادة والقوة والتيارات الكهربائية . لذلك فمن الضروري العناية بتلك التصورات و التمثلات الخاصة والاهتمام عموما بجميع المكتسبات السابقة للتلميذ ، والتي ينبغي إيلاؤها ما تستحقه من عناية ، بل وجعلها في قلب النشاط التعليمي . إن التعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات ، بل يمر التعلم عبر زعزعة المفاهيم بشكل خاص، وعبر المعالجة النشطة للصعوبات و المعيقات و الأخطاء التي تبنى على منطق التعلم بدل منطق التعليم ، وهو ما عبرت عنه نسبة **70.40%** من أساتذة مجتمع الدراسة .

إن ما أصبح يميز المشهد التربوي الحاضر، هو ميلاد جديد أو عودة للاهتمام بمدى أوجه الاستفادة من التكنولوجيا في مجال التربية وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين.فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلوميات مجال التعليم ليس كوسائل فحسب بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل ، فظهر المنهاج التكنولوجي ، ولقد اعتبرت نسبة **55.92 %** من أساتذة مجتمع الدراسة أن هناك مواكبة بين المناهج الجديدة والتطورات العلمية المتلاحقة في جميع المواد التدريسية ، كما اعتبرت نسبة قدرت بـــ **51.32 %** من أساتذة مجتمع الدراسة ، أن المناهج الجديدة تركز على الجوانب العملية التطبيقية لمواد التدريس دون التركيز على الجانب النظري لها ، و تبقى تلبية مطالب النمو رهينة دائما

، بطبيعة الحال، باكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات ، شريطة أن يتم ذلك بمراعاة لاحتياجات المتعلم و خصوصياته وبتوافق تام مع إعداده للمشاركة المسؤولة في الحياة داخل المجتمع .

يبدو من الواضح ومن خلال هذا التحليل لعبارات المحور الأول ، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب ، بل يطرح بناء المنهاج وتطويره كذلك و في المقام الأول ، قضايا فلسفية و سياسية واجتماعية وثقافية ، حيث تتداخل المبادئ و الانتماءات و جماعات الضغط . مما يفسر ويبرر في نفس الآن ، إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث ، عن الأسس الفلسفية و الاجتماعية و المعرفية و النفسية وغيرها ، في تصميم المناهج وتطويرها .

الجدول رقم 70: نتائج المحور الثاني : **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي**

أرقام العبارات	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من المحور الثاني	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الذكور	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الإناث
3	3.56	3.42	3.76
8	3.82	3.70	4.00
12	3.80	3.75	3.87
17	3.61	3.57	3.68
22	3.84	3.77	3.93
27	3.52	3.43	3.65
32	3.71	3.55	3.93
37	3.71	3.69	3.74
42	3.57	3.58	3.55
47	3.55	3.50	3.63
المجموع	**36.69**	**35.98**	**37.74**
متوسط الاتجاه نحو عبارات المحور الثاني للدراسة	**3.67**	**3.60**	**3.77**

توضّح بيانات الجدول رقم **(70)** أنّ اتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو العبارات التي تناولت الاتجاه حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي قد جاء **ايجابيا ضعيفا** بمتوسط حسابي مرجح قدّر **بــ :3.67** ، مما يعني أن هناك دافع للاهتمام بالكفاءات في المجال التربوي الحديث نجمت عن النقائص والسلبيات التي خلفتها بيداغوجيا الأهداف ، التي كان لها رواجا كبيرا بين السبعينات والثمانينات من القرن الماضي ، وقد بنيت هذه البيداغوجيا على النظرية السلوكية التي تهتم بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهر السلوك ، أي العقل والعمليات العقلية .

وقد عبرت نسبة تقدر بـــ **65.13%** من أساتذة مجتمع الدراسة أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات لاجتماعية ، نظرا لما تحويه المناهج الدراسية من مؤشرات تدل على أثر التعلم في تكوين سلوك للأفراد اتجاه بيئتهم ، ويسعى التعليم من وراء هذه البيداغوجيا لتطوير التربية لتؤكد على سيرورة التعليم والتعلم و ممارسة العلم قصد بناء مفاهيم علمية انطلاقا من مشاكل طبيعية تخص الحياة اليومية .

بينما أبدت نسبة **67.13%** من أساتذة مجتمع الدراسة أن بيداغوجيا المقاربة الكفاءات يُبنى تعلم التلاميذ فيها على الوضعيات التعلمية وإعداد المشاريع ، وعلى هذا الأساس نجد نشاط المتعلم الممثل للكفاءة لا يمكن تشخيصه إلا من خلال السلوك الملاحظ من طرف الأستاذ ، ذلك لكون الملاحظة لوحدها تسمح بوصف السلوك بدون التباس، أو بمعنى آخر، لا يمكن للأهداف البيداغوجية أن تتحقق على مستوى التلميذ المتعلم إلا إذا كان لدى الأستاذ الإمكانات التي تسمح له بالتأكد من مدى تحقيقها مما يستلزم من هذا الأخير صياغة الأهداف في صورة سلوك قابل للملاحظة ، وقد أكد هذا أساتذة مجتمع الدراسة بنسبة **78.29%** أن الكفاءة تمثل الخبرة المعرفية للفرد، أي المعرفة السابقة التي اكتسبها من خلال الممارسات اليومية والتي سيستعملها في صورة عمليات عقلية تسمح له بترتيب وتنظيم السلوك قصد مواجهة موقف ما أو تحقيق هدف معين، وأن الكفاءة عبارة على نظام للمعلومات والتصورات والعمليات العقلية المنظمة في خطط إجرائية تسمح بتشخيص نشاط مشكل وحله بفعالية في مجموعة من المواقف ، وفي هذا السياق، نجد المرجعية العامة للمناهج الجزائرية الجديدة، تؤكد على اكتساب الفرد المتعلم القدرة على حل المشكلات من خلال تعليمه البحث عن الحلول الممكنة و اختبار الفرضيات ، و بناء المفاهيم العلمية .

إضافة إلى تطوير القدرات النفس - حركية والقدرات الوجدانية واكتساب المتعلم المعارف المنهجية ، ويقصد بالمعارف المنهجية التي يحتاج إليها كل فرد متعلم في حياته اليومية : الاستدلال العلمي ، التحكم في المعلومات والتقنيات العلمية والاتصال والتبليغ ، حيث تعتبر اكتساب هذه الكفاءات ضروري في التعليم الإجباري ، وذلك لاكتساب الكفاءة القاعدية ألا وهي كفاءة حل المشكل ، حيث تعتبر القدرة على حل المشكل أحد المكونات الأساسية للكفاءة القاعدية التي يجب إكسابها للفرد المتعلم في مجال التربية ، وقد أكد على هذا الاتجاه نسبة قدرت بـــ **77.63%** بأن طريقة المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، كذلك عبرت هذه الفئة عن أن طريقة المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم النفسية– الحركية و المهارية بنسبة **71.05%** ، أما نسبة **59.21%** فقد عبرت عن أن طريقة المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العاطفية (الانفعالية) .

إن بيداغوجيا الأهداف تعطي الأهمية للنتائج ، لا للطريقة التي تؤدي إليها وبدل ما تؤكد على تقويم الكفاءات بناءا على الأداء في مواقف معينة ، نجدها تؤكد على السلوك الملاحظ مما يجعل بيداغوجيا

الأهداف لا تتماشى ومتطلبات العصر الذي يبحث على أفراد ذوى كفاءات لا أفراد ذوي سلوكات لهذا أصبحت المقاربة بالكفاءات تعطي الأولوية للعمليات العقلية ، لذا فإن التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات يتميز بصفة الاستمرار و يأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات ، وترتبط الكفاءة بأداء أو انجاز وظيفة مناسبة في موقف أو عائلة من المواقف ويمكن وصفها في صورة حركات منظمة قابلة للملاحظة ، ذلك عكس النظرية السلوكية التي ترى في السلوك رد فعل أو استجابة لمثير خارجي بدون ربطه بأي موقف ، كما توصف الكفاءة على أنها قدرة كامنة مولدة ومدمجة في شخصية الفرد لا يمكن ملاحظتها من الخارج ، لكن يمكن لهذه القدرة أن تنتج عددا كبيرا من سلوكات تكون ملائمة مع عددا من المواقف الجديدة التي يصادفها الفرد في حياته اليومية . وقد أيد ما نسبته **62.50%** من أساتذة مجتمع الدراسة أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة ، وتدعم هذه النسبة ما عبر عنه الأساتذة بأن الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية–التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام بنسبة قدرت بـــ **66.45%** .

لقد أصبحت التربية الحديثة ترمي إلى تكوين فرد متعلم يمتاز بكفاءات تعليمية من خلال تطوير قدراته المعرفية والنفس حركية والوجدانية قصد بناء شخصيته والوصول به إلى مستوى المهارة ، مما جعل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعمد في الأساس على الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية–التعلمية " لتنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز . التصنيف ، المقارنة ، الاستنتاج ، وقد أجاب عن هذا الاتجاه نسبة **74.34 %** من أساتذة مجتمع الدراسة .

المضامين العلمية هي المادة التي تخزن على مستوى الذاكرة وتتمثل في مجموع المعارف والأبحاث التي تتوفر على درجة كافية من الوحدة والعمومية ، والتي يمكنها أن تقود الأفراد إلى استخراج نتائج مترابطة ، إن المعرفة المراد إكسابها للفرد المتعلم ليست بعملية تكديس المعلومات العلمية على مستوى الذهن في انتظار استرجاعها ، وإنما هي عملية ربط بين الخبرة السابقة والمعلومات الجديدة لتشكيل المفاهيم ، حيث يصبح كل انتباه إلى مسعى الفرد المتعلم دون المعلومات على أنه إهمال ، بينما نجد المعرفة تظهر في صورة معرفة فعلية يكون شغلها الشاغل الفعالية قصد تحقيق الهدف . لذا فإن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المحتويات (المضامين) ، وهذا ما عبر عنه الأساتذة بنسبة قدرت بـــ **78.29 %** .

الجدول رقم 71: نتائج المحور الثالث : **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي**

أرقام العبارات	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من المحور الثالث	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الذكور	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الإناث
2	3.53	3.55	3.50
7	3.75	3.73	3.85
14	3.93	3.95	3.84
19	3.61	2.97	3.26
24	3.57	3.51	3.65
29	3.77	3.78	3.76
34	3.73	3.66	3.84
39	3.55	3.49	3.63
44	3.39	3.32	3.49
المجموع	**32.82**	**31.96**	**32.82**
متوسط الاتجاه نحو عبارات المحور الثالث للدراسة	**3.65**	**3.55**	**3.65**

توضّح بيانات الجدول رقم **(71)** أنّ اتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو العبارات التي تناولت الاتجاه حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل **إطار الإصلاح التربوي** قد جاء **ايجابيا ضعيفا** بمتوسط حسابي مرجح قدّر **بـ :3.65** ، مما يؤكد على أن التكوين أثناء الخدمة أهم وسيلة من وسائل المعرفي والمهني للأستاذ ، لان هذا النوع من التكوين أصبح ضرورة ملحة تفرضها التغيرات أو التطورات المستمرة التي تطرأ على قطاع التربية والتعليم ، وهو أيضا مقوم أساسي من مقومات التربية الحديثة التي تهدف إلى تحقيق النوعية في التدريس الأمر الذي يحتم على الأستاذ أن يكون في سعي دائم إلى تطوير و تحيين معارفه الأكاديمية والعملية استجابة لتلك التطورات .

وقد عبرت نسبة تقدر بـــ **78.95%** من أساتذة مجتمع الدراسة على **أن** سياسة التكوين المستمر ترمي إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية من خلال الأهداف العامة للتكوين أثناء الخدمة المسطرة من طرف الوزارة الوصية على القطاع والتي تتمثل أساسا في : التحكم في المواد التعليمية معرفيا ومهنيا وسلوكيا والتحكم في الطرق البيداغوجية المتعلقة بها ، تحقيق التكامل والانسجام بين التكوين النظري والميداني .. ، مما يستدعي حرص المنظمين للتكوين أثناء الخدمة من تربصات وندوات تربوية وأيام دراسية على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش ، الشيء الذي أكده **59.21%** من أساتذة مجتمع الدراسة .

لقد تطورت أدوار الأستاذ حيث لم تعد محصورة في نقل المعارف فقط ، بل تتعدى إلى تشجيع القدرات الإبداعية للتلاميذ وتحفيزهم على التفكير في حل المشكلات ، وأن يصبحوا أفراد قادرين على التكيف والتغير ، وعليه يجب تزويد الأستاذ بثقافة عامة تؤهله لمواجهة مهنته و تطوير شخصيته ، لان لهذا الجانب بالغ التأثير على نمو التلميذ في شتى أبعاده المعرفية والسلوكية والوجدانية ، وعليه فإن اختيار المحتوى المناسب لأهداف برنامج التكوين ، وتخطيطه يمثل دعامة أساسية من دعائم نجاح البرنامج التكويني وزيادة دافعية الأساتذة للإقبال عليه ، وقد عبرت نسبة **59.21%** على وضوح أهداف الندوات والأيام الدراسية ، ويشتمل أيضا البرنامج التكويني على تغذية راجعة فورية تقدم للأستاذ بواسطة المؤطرين أو المشرفين على تنفيذ البرنامج أو أن البرنامج نفسه يتضمن أساليب للتقويم الذاتي ، وتساعد التغذية الراجعة كلا من المكون والمتكون على تعديل البرنامج بما يلاءم المتكون ومستوى تقدمه وهذا يفرض على مخطط البرنامج لدى تحديد وتخطيط أساليبه التكوينية مراعاة تفريد التكوين والمرونة الكبيرة في تضمين البرامج أكثر من طريقة واحدة لاكتساب مهارات . وهذا ما عبر عنه أساتذة مجتمع الدراسة بنسبة **67.75%** بأن هناك جوانب قصور يجب معالجتها وتبيانها عن طريق التغذية الراجعة والمتابعة المستمرة .

تعد الاحتياجات التكوينية من أهم الأمور التي تدفع إلى تحقيق أهدافه ، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها كلما أمكن تلبيتها ورفع كفاءة الأساتذة عن طريق تكوين ويقاس نجاح أي تصميم تكويني بمدى التعرف على الاحتياجات التكوينية وحصرها وتحليلها ، ويعتبر ميدان علم النفس التربوي من أهم الاحتياجات التكوينية التي يجب برمجتها أثناء التكوين المستمر ، لذا عبرت نسبة **46.05 %** من أساتذة مجتمع الدراسة أن برامج التكوين تحوي مواضيع لعلم النفس التربوي .

إن إنجاز بحوث تقويمية لدراسة الناتج النهائي الذي يصدر عن التكوين وأنواع المخرجات التي يستفيد منها الأستاذ المتكون بعد أن مر بالعملية التكوينية يفترض أنه اكتسب خصائص جيدة ، كما أن من مخرجات التكوين النتائج الملموسة التي سوف يحققها الأساتذة في أماكن عملهم بعد أن اكتسبوا الخصائص الجيدة ، وهو ما عبرت عنه نسبة **73.03%** بأن إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين ، أما المخرجات المعنوية فتتمثل في الجانب الاجتماعي والنفسي للأساتذة حيث تحتل العلاقات الإنسانية المتبادلة بينهم مجالا واسعا من دورات التكوين والأيام الدراسية والندوات التربوية ، والتي تساعدهم على الانتفاع من خبرات بعضهم البعض ، وقد أيد هذا الاتجاه نسبة **78.29 %** و **61.84 %** من أساتذة مجتمع الدراسة ، كما أن التنسيق بين أساتذة المادة الواحدة أو المواد المتقاربة يؤدي إلى فهم أعمق للمواضيع التي طرحت في الندوات التربوية والدورات والأيام التكوينية .

الجدول رقم 72: نتائج المحور الرابع : **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي**

أرقام العبارات	**المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من المحور الرابع**	**المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الذكور**	**المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الإناث**
05	3.26	2.78	2.65
10	3.19	2.93	2.63
15	3.71	3.73	3.69
20	2.91	3.08	3.07
25	3.60	3.79	3.33
30	4.12	4.20	4.01
35	3.47	3.40	3.57
40	3.51	3.47	3.57
45	4.08	4.07	4.09
50	3.86	3.80	3.93
52	3.58	3.50	3.69
المجموع	**39.29**	**38.75**	**37.32**
متوسط الاتجاه نحو عبارات المحور الرابع للدراسة	**3.57**	**3.52**	**3.38**

توضّح بيانات الجدول رقم **(72)** أنّ اتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو العبارات التي تناولت الاتجاه حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي قد جاء **ايجابيا ضعيفا** بمتوسط حسابي مرجح قدّر **بـــ :3.57** ، مما يعني أن التقويم هو العنصر الوحيد الذي يملك القدرة على مراقبة العملية التعليمية وهو الذي يوجهها إلى غاية تحقيق أهدافها ، وهذا ما يجعله عنصرا فعالا يساهم في إحداث التغيرات السلوكية المرجوة ، بداية من اهتمامه بتحضير الظروف المناسبة للتعلم باستثارة المدخلات التعليمية ، والعمل على تطويرها وفقا للأهداف المرجو تحقيقها إلى غاية التحقق الفعلي من إحداث التغيير ، لأن التقدم في البرنامج هو التقدم في تحقيق أهدافه لا في اجتياز وحداته ، بحيث يرجع الباحثين تدني العملية التعليمية إلى التقصير في دور التقويم ، لأنه يظهر في الاقتصار على استعمال بعض الأدوات التقويمية دون أخرى ، وعدم القدرة على التخطيط لها وتنفيذها ، وتصحيح نتائجها ، لأن مسايرة التقويم لمختلف مراحل العملية التعليمية يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها ويمنح القوة اللازمة لتنفيذ محتوى المنهاج المدرسي ، لان المعارف ليست قوة في حد ذاتها لكن

القوة تكمن في القدرة على تطبيقها واستعمالها ، وبالتالي فالتقويم لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم والمستمر وإزالة عوائق التعلم .

إن تعرض الأستاذ لصعوبات التقويم عند التخطيط له أو تنفيذه أو تصحيح نتائجه تجعله يبتعد عن التقويم المستمر والدائم ، وعن التقويم التشخيصي والتكويني ويكتفي بصورة التقويم النهائي فقط ، وهو الشيء الذي يصعب عليه الحكم بدقة عن مستوى التلميذ ، علما أن التقويم يعني المراقبة قبل الحكم والعمل على تصحيح الأخطاء فور وقوعها ،وهذا ما ذهب إليه أساتذة مجتمع الدراسة بنسبة **76.97%** من أنه لتقويم الكفاءة يطرح الأستاذ وضعيات للتلاميذ ويراقبهم أثناء الإنجاز والممارسة ، إلا أن جون ديوي يعتبر أن التقويم لا يهدف فقط إلى مراقبة المخرجات النهائية بل هو وسيلة تقديم المعلومات لتحسين العملية التربوية ، وقد أكد هذا الاتجاه نسبة **84.21 %** من أساتذة مجتمع الدراسة ، بأن انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني تحقق جميع الكفاءات .

إن تحكم الأساتذة في العملية التقويمية مرتبط أساسا بفعالية التكوين الذي تلقوه بنمطيه الأولي والمتواصل والذي يتغلب عليه الطابع النظري على حساب التطبيقي ، لأنه يتم التركيز في إعدادهم على كيفية التعليم لا على كيفية التقويم ، لأن الأستاذ الفعال لا يكتفي بتخطيط دروسه بل يبحث عن مدى ارتباط هذه الدروس بما يريد الوصول إليه ، وقد أقرت نسبة **44.08 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأنهم لم يتلقوا خلال تكوينهم الأولي أو الندوات التربوية توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ من خلال المشاريع ، مما يؤدي إلى التساؤل حول مدى استفادة التقويم من مختلف الندوات التربوية والأيام الدراسية ، وكذا فعالية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة ، إلا أن الواقع التشريعي قد يملي اعتبارات أخرى مما يؤدي إلى القيام بتحديد عدد الأفواج وعدد التلاميذ في كل فوج وفقا للخريطة التربوية للمؤسسة ، وهذا ما يطرح التساؤل حول تأثير الصعوبات المنجزة عن الجانب التشريعي على عملية التقويم للأستاذ رغم الآليات المختلفة ، وقد أيد هذا الطرح نسبة **68.42 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأنه رغم طرائق التقويم المختلفة ؛ يتأثر قرار انتقال التلاميذ بالخريطة التربوية للمؤسسة .

من المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة هو إيمانها بأن إيصالها أي معلومة وتحقيق أي غاية تستلزم الدراسة المعمقة لمختلف محتويات المنهاج الدراسي ، سواء من حيث التوزيع السليم للوحدات التعليمية واحتوائها على أهداف محددة ومعينة بصورة يمكن تحقيقها والتوزيع العادل لهذه الأهداف إلى مختلف جوانب السلوك ، ولكن الملاحظ هو كثافة البرامج الذي يتزامن مع اكتظاظ الأقسام الدراسية وتقديم الأهداف بصورة عامة تتطلب جهدا لإعادة صياغتها ، رغم أن التقويم في حد ذاته عملية متكاملة وهو ما يؤدي إلى امتلاك المهارات اللازمة لقياس وتقويم الجوانب الأخرى من حسي حركي و انفعالي ، وهو ما عبرت عنه نسبة **63.82 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأن كثافة

المناهج الدراسية تجعلهم يستغنون عن تقويم الواجبات المنزلية ، وكذلك نسبة **92.11 %** بأن يجدون صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم .

إن التقويم التشخيصي هو الوحيد الذي باستطاعته جمع المعلومات اللازمة عن مستويات التلاميذ عقلية ، وجدانية ، جسمية ، أو اجتماعية ومعرفة مدى تهيؤ التلاميذ وتقبلهم لتلقي تعليم جديد ، والتأكد من فهمهم للدروس السابقة ، والعمل على إثارة دافعيتهم للتعلم ، ويساهم في تكييف العملية التعليمية وفقا للخصوصيات التي يكون عليها التلميذ أو مجموعة التلاميذ ، وبهذا يتم التشخيص الجيد للمنطلقات التعليمية كما يقول بلوم ، ونجد هذا فيما عبرت عنه نسبة **63.81 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأنهم يقومون بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد ، لذا يلجأ الأستاذ إلى عدة أساليب لكي يقوم بتقويم تلاميذه تقويما متكاملا ، إن هذه الأساليب تساير كل مراحل العملية التعليمية فقد تكون في بداية الدرس لغرض التشخيص ، أو أثنائه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات ، وهذا ما يبرز ضرورة توجيه أساليب التقويم وفقا للكفاءات التي يرجى تحقيقها من كل درس أو وحدة تعليمية ، لهذا يستوجب الدقة في وضع هذه الأساليب في موضعها لتؤدي إلى تغطية جميع المستويات و تغطي الفروق الفردية بين التلاميذ كما تؤدي أيضا إلى إعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية ، ولهذا عبرت نسبة تقدر بـــ **63.81 %** بأنه يصعب عليهم أن يحددوا الكفاءات التي يريدون أن يقوموا التلاميذ فيها .

إن الحاجة للتقويم تلزم العملية التعليمية إلى غاية نهاية الدرس أو الوحدة أو المقرر و الفصل والسنة الدراسية لأنها تكشف مستوى التلاميذ ومدى إتقانهم للمهارات المندرجة ضمن الأهداف المسطرة من قبل وهذا ما يكون باستعمال أدوات تقويمية واختبارات بصورة واسعة ويحاول قدر الإمكان قياس المهارات الأساسية التي يتطلب من التلاميذ الوصول إليها وجميع الاداءات والسلوكات التي تلازم كل نشاط تعليمي ، وقد عبر عن هذا الاتجاه نسبة **65.12 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأن التقويم في المناهج الجديدة يتجاوز المعارف المكتسبة إلى تقويم أداءات المتعلم ومهاراته و سلوكاته الملازمة لكل نشاطاته ، **وإن** من أهداف التقويم تحسين وتطوير مردود العملية التعليمية وهذا يتم بإتباع كل خطوات الدرس أو الوحدة التعليمية ، ومراقبتها إلى غاية تحقيق الكفاءة المنتظرة وذلك بفحص تحصيل كل متعلم على حدة ، لكي يتم تشخيص صعوبات التعلم وكشف جوانب القوة والضعف والعمل على التغلب على الصعوبات وتعزيز جوانب القوة لأن التقويم هو العملية التي ترمي الى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف ، وقد أكدت نسبة **63.82 %** من أساتذة مجتمع الدراسة على أن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة .

إن التقويم الجيد هو الذي يساير العملية التعليمية و يراقب جميع خطواتها وكل التغيرات التي تحدثها والذي يعتمد على أدوات ووسائل متنوعة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية والقدرة على التمييز والذي يصلح كطريقة للتصحيح والتعديل وليس لغرض إصدار الأحكام نهائية فقط .

الجدول رقم 73: نتائج المحور الخامس : **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي**

أرقام العبارات	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من المحور الخامس	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الذكور	المتوسط الحسابي المرجح لاتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو كل عبارة لدى الإناث
4	2.86	2.89	2.82
9	2.61	2.34	3.00
13	2.99	3.23	2.68
18	2.63	2.76	2.46
23	3.05	3.00	3.12
28	1.77	1.80	1.73
33	3.17	3.07	3.31
38	2.96	2.73	3.28
43	3.39	4.08	4.04
48	3.17	2.83	2.80
المجموع	**28.60**	**28.73**	**29.24**
متوسط الاتجاه نحو عبارات المحور الخامس للدراسة	**2.86**	**2.87**	**2.92**

توضّح بيانات الجدول رقم **(73)** أنّ اتجاه أساتذة مجتمع الدراسة نحو العبارات التي تناولت الاتجاه حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي قد جاء **سلبيا ضعيفا جدا يميل نحو الحياد** بمتوسط حسابي مرجح قدّر بــ **:2.86** ، مما يعني أن تلبية احتياجات الوظيفية والشخصية وتوفير الخدمات العامة لهم في المؤسسة التعليمية من شأنه تعزيز دافعية الانجاز ورفع درجة الرضا الوظيفي لدى الأساتذة نحو المؤسسة التعليمية ومهنة التعليم ، وهذا ينسجم ويتناغم مع الأهداف الأساسية الذي جاء الإصلاح التربوي من أجلها ألا وهي تطوير العملية التربوية برمتها ، وتقديم الخدمات في سبيلها ، والاستجابة لحاجات الأساتذة المادية والمعنوية ، وتحسين المناخ التربوي والمدرسي لمساعدتهم على تحسين أدائهم وفعاليتهم ، وتلبية احتياجات العاملين من الخدمات الضرورية العامة الملائمة لعملية التعليم .

ويعد الرضا الوظيفي للأساتذة من أهم العوامل ذات التأثير الايجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أداء الأساتذة وبالتالي تطوير الفعل التربوي ، ولقد اهتمت أكثر النظريات المفسرة للرضا الوظيفي بالحوافز المادية (تايلور ، فايول ، فيبر) باعتبارها العامل الوحيد المحقق للرضا عن العمل ، وأن توفير كافة السبل المادية يرفع من كفاية العامل وتجعله يؤدي عمله بإتقان وبسرعة قصوى ، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **47.37 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأن النظام الجديد للأجور يدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه ، وهي نسبة تدل على أن هناك اتجاه ضعيف يميل نحو الحياد من الأساتذة حول النظام الجديد للأجور .

إن رضا الأستاذ وإشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته ينعكس على إنتاجيته وغايته وعلاقته بزملائه ورؤسائه ومع بيئة العمل ، وإذا لم يتحقق للأستاذ الرضا فإنه ينعكس سلبا على انتظامه في العمل حيث يكثر تذمره وشكواه وغيابه وتأخره عن العمل وفي هذه الحالة يعتبر توافقه المهني سلبيا ، ولعل من أبرز النظريات المفسرة لسلم الحاجات نظرية عالم النفس " إبراهام ماسلو " حيث افترض أن كل فرد له سلم من الحاجات يتكون من خمس مجاميع هي (الحاجات الفسيولوجية أو الوظيفية ، حاجات الأمن والضمان ، الحاجات الاجتماعية ، الحاجة للتقدير والاحترام ، حاجة إثبات وتقدير الذات) ، فالأستاذ يسعى إلى تحقيق الأمن والطمأنينة له ولأولاده ، و يسعى أيضا إلى تحقيق الأمن في العمل سواء من ناحية تأمين الدخل أو حمايته من الأخطار الناتجة عن العمل ، وأن شعور الفرد بعدم تحقيقه لهذه الحاجة سيؤدي إلى انشغاله فكريا ونفسيا مما يؤثر على أدائه في العمل ،

وهذا ما عبرت عنه نسبة **25.66 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأن الراتب التقاعدي الجديد يجعلهم مطمئنين لبقية حياتهم ، ونسبة **30.26 %** بأن يشعرون بالاطمئنان لوجود القوانين الخاصة بحماية الأستاذ لممارسة مهنة التعليم ، وهاتين النسبتين تدلان على أن هناك اتجاه سلبي ضعيف جدا نحو كلا من الراتب التقاعدي الجديد و القوانين الخاصة بحماية الأستاذ أثناء تأدية مهامه .

إن شعور الأستاذ بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يحسسه بمكانته ، هذه الحاجة تشعر الأستاذ بأهميته وقيمة ما لديه ليساهم في تحقيق أهداف النظام التربوي ، لهذا تعتبر من وظائف أي مهنة التركيز على حاجات التقدير كمحرك لدوافع العاملين لإنجاز مشاريعهم على عكس من يقلل من إمكانات الفرد ، وقد أوضحت الدراسات أن جو العمل الذي لا يستطيع إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى اختلاف التوازن النفسي لدى العاملين ومن ثم إلى مشكلات عمالية تؤدي إلى نقص الإنتاج وارتفاع معدلات الغياب وترك العمل وهذا يجعل النظام التربوي يفشل في تحقيق أهدافه ، وقد أكدت نسبة **44.74 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأهم يريدون أن يغيروا وظيفتهم لو أتيحت لهم الفرصة ، وتمثل هذه النسبة اتجاه ضعيف نحو ترك مهنة التعليم لو أتيحت الفرصة لذلك .

الحوافز هي مجموعة من العوامل الخارجية المقدمة من الوزارة الوصية والقادرة على إثارة القوى الفعلية الحركية المنتجة في الأستاذ والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته باتجاه مستوى معين من الأداء ، وتشكل الحوافز أحد أهم عناصر الرضا والدافعية والأداء كما تؤثر على سلوك الأساتذة في مهنتهم ، وهي أحد أنواع العوائد التي توفرها الوزارة لتحقيق درجات من الإشباع لأساتذتها وفق ما قدموه من جهد في تأدية مهامهم ، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **42.76 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأن نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلهم راضين ويدفعهم إلى العمل بجد ، وتمثل هذه النسبة اتجاه ضعيف نحو نظام الحوافز المتبع حاليا .

لفرص الترقية علاقة قوية بالرضا إذ أنها ترتبط بزيادة الراتب وتحسن في المركز الاجتماعي كاعتراف على الجهد المبذول والالتزام ، وتعتبر الترقية فرصة ينتظرها كل موظف نظرا لما تقدم له من امتيازات مادية ومعنوية ، إلا أن هذه الفرصة ينبغي أن تكون مبنية على أسس موضوعية عادلة حتى تكون محفزا إيجابيا للموظفين ، وتستند نظم الترقية في قطاع التربية على أساليب متعددة كالمسابقات أو الامتحانات المهنية أو عن طريق الترقية الاختيارية للذين تتوفر فيهم شروط محددة تنظم حسب القواعد العامة الواردة في قانون الوظيفة العامة ووفق الكيفيات التي تحددها القوانين الأساسية الخاصة بسلك التربية والتعليم ، وهو ما عبرت عنه نسبة **41.45 %** من أساتذة مجتمع الدراسة بأنهم راضون على القوانين التي تضبط و تنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية ، وتمثل هذه النسبة اتجاه ضعيف نحو نظام القوانين التي تضبط و تنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية.

بدأ الاهتمام بالظروف المادية وتأثيرها على أداء العامل منذ ظهور علم النفس الصناعي (أعمال إلتون مايو) ، ذلك لما للمحيط المادي من تأثير على العامل وسلوكه ، إذ أن للإنسان حدود وعتبات التحمل إزاء هذه العوامل : الإضاءة ، التهوية ، الضوضاء ، الاهتزاز ، النظافة ، وسائل العمل وغيرها ، وانطلاقا من تأثيرها على درجة تحمل الفرد ، فقد وضعت قوانين خاصة بحماية العامل من الأمراض والأخطار المهنية التي تهدده أثنا تأدية مهامه ، وقد عبرت عنه نسبة **78.29 %** بأن القوانين الخاصة بحماية الأستاذ من الأمراض والأخطار المهنية غير كافية ، وكذا النسبة**84.81 %** من أساتذة مجتمع الدراسة التي تعتبر أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشعرهم بالإحباط في مهنتهم .

إن من مؤشرات الرضا الوظيفي على المهنة هو التقييم الموضوعي للعامل من طرف مسؤوليه على مدى إتقانه وأدائه للمهام الموكلة إليه ، و عند اقتناعه بعدالة التقييم ، يزداد الانجاز والأداء الجيد للعامل ، وأن المساواة في توزيع المهام والعدالة في تقييم المردود ، وقد أسس " آدمز " نظرية الإنصاف سنة 1965 م التي يدور محورها حول أن العمال يمكن تشجيعهم وتحفيزهم إن تم معاملتهم بإنصاف والعكس صحيح ، والإنصاف يعني معاملة جميع الأساتذة بشكل عادل ، و لا تعني المساواة فعندما يعامل الجميع بشكل متساوي قد يعني ذلك عدم إنصاف بعض الأساتذة الذين قاموا بعمل أفضل

من غيرهم وهم بذلك يستحقون مكافآت ومعاملة أفضل في التوزيع العادل (المكافآت المتعلقة بالأداء ، الترقيات ، العقوبات ، تقييم الموظفين) ، وقد أكدت نسبة **34.78 %** من أساتذة مجتمع الدراسة على أن معايير تقييم مردود الأستاذ عادلة ، وهي نسبة تمثل اتجاه ضعيف نحو معايير تقويم الأستاذ .

إن تلبية احتياجات الأساتذة الوظيفية والشخصية ، وتوفير الخدمات العامة لهم في المؤسسة التعليمية من شأنه تعزيز أواصر الألفة والانتماء ورفع درجة الرضا الوظيفي لدى الأساتذة نحو مهنتهم ونحو مؤسستهم التعليمية ، وهذا ينسجم ويتناغم مع الأهداف الأساسية لأي مشروع إصلاحي ، ألا وهو تطوير العملية التربوية والتعليمية ، وتقديم الخدمات في سبيلها والاستجابة لحاجات الأساتذة المادية والمعنوية ، وتحسين المناخ التعليمي لمساعدتهم على تحسين أدائهم وفعاليتهم ، ويعد الرفع من مكانة مهنة التعليم من أهم العوامل ذات التأثير الايجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أداء الأساتذة وبالتالي تطوير الفعل التربوي ، وقد ذهبت نسبة **36.19 %** من أساتذة مجتمع الدراسة إلى أنه بعد الإصلاحات التربوية أصبحت مهنة التعليم مهنة رفيعة ، لا تقل عن أية مهنة أخرى ، وهو ما يعبر عن اتجاه ضعيف نحو الرفع من مكانة ومهنة التعليم بعد الإصلاحات الأخيرة .

بعد عملية التحليل للتساؤلات التي وضعت في إشكالية الدراسة نصل إلى معرفة اتجاهات أساتذة مجتمع الدراسة نحو الإصلاح التربوي :

- هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة للإصلاح التربوي ، لأنه يساعد في تطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم .
- وأيضا هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي ، التي يؤكدون على أنها ضرورة لتعبئة الموارد المدرسية واستثمارها في الحياة اليومية .

– وهناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي ، وذلك راجع بالأساس إلى حاجة الأساتذة إلى التكوينات المستمرة الفعلية التي ينتج عنها مناقشة الوضعيات التعليمية المختلفة مع المؤطرين لهذا التكوين .

– وأن هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي ، ليتم الوقوف على مقارنة بين التقويم وفق بيداغوجيا الأهداف والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات ، حيث تهدف هذه الأخيرة إلى النهوض بمستوى التربية والتعليم لمواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية الوطنية منها والدولية، وذلك باعتماد الوضعيات– المشكلة في تقويم التعلمات.

– إلا أن هناك اتجاه سلبي لأساتذة التعليم الثانوي نحو مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي .

خاتمة

الخاتمـــة

الواقع أن الدراسات عن الإصلاح والتجديد التربوي لاسيما في الدول المتقدمة ، تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين في القيام بالإصلاح ، فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد والتغيير التربوي كانت تلك النظم التي تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة ، وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذي يعمل فيه النظام التربوي ومدى ثرائه .

وهكذا يقوم المعلمون بالإصلاح والتجديد التربوي إذا كانت الظروف مواتية ، وفي ظروف أخرى يقاوم المعلمون الإصلاح و التجديد لأنه يهدد مكانتهم لعد إشراكهم في اتخاذ القرار . والواقع أن المعلمين أنفسهم مطالبون أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويرا ذاتيا ، لكن المعلمين قد لا يقومون بدورهم كاملا لاسيما في ظل ظروف غير مواتية تنعدم فيها الحوافز والدوافع للإصلاح والتجديد التربوي ، وإننا لما نسأل المعلمين عن الإصلاح أو التجديد ولماذا لا يصلحون أنفسهم يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير ، لأن الرغبة في الإصلاح تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس وتفكيرهم ، فالتغيير يتطلب تهيؤا واستعدادا . وقد يكون لدى المعلمين الرغبة في الإصلاح والتطوير وهم يكونون أكثر تقبلا لهذا الإصلاح إذا كان برنامجا منتظما متكاملا تشرف عليه السلطات التعليمية التي يعملون معها ، وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددا ومعروفا ، والواقع أن كثيرا من المعلمين يرغبون في تطوير عملهم وتحسين أدائهم من خلال التجديدات والتغييرات التي يرى المسؤولون إحداثها . وهم ليسوا ضد التغيير أو التجديد أو الإصلاح في حد ذاته ، وإنما قد تكون مقامتهم للطريقة التي يحدث بها هذا التجديد أو التغيير.

لا شك أن المؤسسات التربوية تمثل العامل الأول الذي يتجه إليه المجتمع لتحقيق مشاريعه وتكوين أفراده حسب متطلبات العصر التكنولوجي والتقدم العلمي والسياسة التربوية، بالإضافة إلى الدافع الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي ، و يمكن لمؤسسة التعليم الثانوي المساهمة في ذلك بالنظر لما تملكه من أدوات و وسائل ، فهي مؤسسة تعليمية تزود التلميذ بالمعارف خاصة عن طريق المناهج ، و تعرفه بطرائق التعامل مع الوسائل التكنولوجية الجديدة ، بل وتمنح له فرصة تعديل و اكتساب سلوكيات من خلال توجيهات و إرشادات الأساتذة و كافة المؤطرين .

و في الأخير و بعد التعمق في الموضوع ، و الاشتغال عليه لمدة سنة كاملة ، و نظرا للنتائج المتوصل إليها فإن البحث يصل إلى صياغة التوصيات و الاقتراحات و التي فيها ما يجيب على أهدف البحث .

التوصيات

بناء على ما جاء في الجانب الميداني للدراسة و ما تم التطرق إليه في الجانب النظري ، اتضح لنا جليا أن اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في الجزائر تحمل في طياتها وقفة على التغييرات التي تمت على

المنظومة التربوية الجزائرية مما يتطلب توفير جملة من العناصر تكون على شكل توصيات للدراسة نلخصها كما يلي :

1) إشراك أعضاء الجماعة التربوية بكل القرارات والرجوع إلى خبرتهم عند كل تجديد أو إصلاح تربوي .
2) التقليل من الاكتظاظ التي تشهده الأقسام الدراسية ،فهو يعد من معوقات العملية التربوية داخل الثانوية.
3) إعطاء قيمة أكبر للأستاذ الجزائري وذلك بتحسين ظروفه المادية .
4) رفع المستوى المهني للأستاذ وذلك بتكثيف الدورات التكوينية والأيام الدراسية .
5) توفير الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد أو تتماشى مع أي تغيير أو تجديد تربوي إن تطبيق.
6) المقاربة بالكفاءات يتطلب التعريف بها وبخلفيتها العلمية والبيداغوجية وبتقنيات استخدامها في القسم وفي كل المواد والدروس .
7) دراسة مقاومة بعض الأساتذة لمقتضيات الإصلاح ، وخاصة اعتماد الوضعية - المشكلة في تقويم التعلمات .
8) تزويد المؤسسات التربوية بدوريات تتناول تقنيات التقويم من إعداد مختصين في هذا المجال .
9) دراسة الفروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغير المادة المدرسة .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا : القواميس و المعاجم :

1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي: **لسان العرب** ، دار صادر للطباعة و النشر ، بيروت ،2000 .
2) أحمد حسين اللقاني ، علي احمد الجمل : **معجم المصطلحات التربوية: المعرفة في المناهج و طرق التدريس** ، ط2، عالم الكتب ، القاهرة، 1999.
3) سميرة أحمد السيد : **مصطلحات علم الاجتماع** ، ط 1 ، مكتبة الشقري ، المملكة العربية السعودية ، 1997 .
4) عبد اللطيف الفاربي وآخرون : **معجم علوم التربية– مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك –** ، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ، ط1، 1994 .
5) عبد الهادي الجوهري : **قاموس علم الاجتماع** ، ط 3 ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1998 .
6) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي : **القاموس المحيط**، ب ط ، دار الجيل ، بيروت ، ج2 ، دون سنة نشر.
7) **منجد اللغة والآداب والعلوم** : دار المعرفة ، بيروت ، ط2 ، 1999 .
8) نخبة من الأساتذة المصريين العرب : **معجم العلوم الاجتماعية** ، ط 3 ، مراجعة إبراهيم مذكور ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1997 .

ثانيا : الكتب :

1- إبراهيم عيد : **علم النفس الاجتماعي**، ترجمة سلوى الملا ، محمد عثمان نجاتي، ط 2 ، دار الشروق ، القاهرة ، 1996.

2- إبراهيم وجيه محمود : **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،2002 .

3- إبراهيم يوسف العبد الله : **الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر و تحديات المستقبل** ، شركة المطبوعات للتوزيع و النشر، بيروت ، لبنان، ط 1، 2004 .

4- أ.براون : **علم النفس الاجتماعي** ، ترجمة (السيد محمد خيري و سمير نجم و محمد الزيادي) ، دار الشروق ، القاهرة ، 1968.

5- اكزافيي روجيرس : **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 .

6- أحمد اوزي : **سيكولوجية المراهق** ، دراسة ميدانية للمراهق المغربي ، منشورات مجلة الدراسات النفسية و التربوية ، الرباط ، 1986 .

7- أحمد بن مرسلي : **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2003 .

8- أحمد بلقيس و توفيق مرعي : **الميسر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، 1982 .

9- أحمد حسين اللقاني : **المناهج بين النظرية و التطبيق** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 4 ، 1995 .

10- أحمد زكي صالح : **علم النفس التربوي** ، الطبعة الحادية عشر، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1979.

11- أحمد عبد اللطيف وحيد : **علم النفس الاجتماعي** ، دارالوحدة ، دمشق ، سوريا ،2001 .

12- بدر سهام : **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ،2002 .

13- بشير صالح الرشيدي : **أصول البحث الاجتماعي** ، دار الأرقم ، الكويت ، 2000 .

14- بوبكر بن بوزيد : **إصلاح التربية في الجزائر – رهانات وانجازات –** ، **دار القصبة للنشر ، الجزائر**، 2009.

15- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود حيلة : **المناهج التربوية الحديثة** ، ط 1 ، دار المسيرة ، الأردن ، 2000 .

16- جابر نصرالدين ، لوكيا الهاشمي : **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي** ، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر ، 2006 .

17- جودة بني جابر : **علم النفس الاجتماعي** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، 2004 .

18- جمال الدهشان : **التجديد في التعليم الجامعي**، دار قباء، مصر، 2001.

19- حامد عبد السلام زهران : **علم النفس الاجتماعي** ، ط5 ،عالم الكتب ، مصر، 2000 .

20- حسن شحاتة : **المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق** ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط 2 ،2001 .

21- حسن حسين البيلاوي : **الإصلاح التربوي في العالم الثالث** ، عالم الكتب ، القاهرة ،1988 .

22- حسن حسين زيتون : **مهارات التدريس – رؤية في تنفيذ التدريس –** ، ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2000 .

23- حسين عبد الحميد رشوان : **التربية والمجتمع –دراسة في علم اجتماع التربية –** ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، 1982 .

24- حسين عبد الحميد رشوان : **أصول البحث العلمي** ، مؤسسة شباب الجامعة ، مصر ، 2003.

25- حمدي علي أحمد : **الكفايات التعليمية في النظم التربوية** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003 .

26- خالد طه الأحمد : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** ، دار الكتاب الجامعي ، العين، المملكة المغربية ، 2005 .

27- خليل عبد الرحمان المعايطة : **علم النفس الاجتماعي** ، دار الفطر للطباعة والنشر،عمان، الأردن ، ط 1، 2000 .

28- خير الدين عويس : **دليل البحث العلمي** ، مؤسسة الرسالة ، عمان ، الأردن ، 1999.

29- رابح تركي: **أصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،1990 .

30- زكي صالح محمد : **التكوين في التربية** ، دار المعارف ، الإسكندرية ، مصر، 1998 .

31- سعد عبد الرحمان : **علم النفس الاجتماعي** ، دار المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، 1998 .

32- سيد محمد الطواب : **علم النفس الاجتماعي** ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة ، مصر ، 2007 .

33- سيد عبد العاطي وآخرون : **نظرية علم الاجتماع – الاتجاهات الحديثة والمعاصرة –** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2004 .

34- شبل بدران و حسن البيلاوي : **علم اجتماع التربية المعاصر** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000 .

35- صالح محمد علي أبو جادو : **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ،1998 .

36- صلاح عبد الحميد مصطفى : **المناهج الدراسية – عناصرها وأسسها وتطبيقاتها –** ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، 2003 .

37- صلاح مخيمر و عبده ميخائيل رزق : **المدخل في علم النفس الاجتماعي**، دار المعارف ، القاهرة، 1960.

38- طارق كمال : **أساسيات في علم النفس الاجتماعي** ، مؤسسة شباب الجامعة للنشر و التوزيع و الطباعة، الإسكندرية ، مصر،2006 .

39- طلعت حسن عبد الرحيم : **مدخل في علم النفس الاجتماعي المعاصر** ، دار الثقافة ، القاهرة ، 1981 .

40- عايدة أحمد الخوالد: **إدارة التجديد والإصلاح التربوي– مشكلات الواقع وتوجهات المستقبل –** ، الطبعة الأولى ، عالم الثقافة ، الأردن ، 2007 .

41- عباس محمود عوض : **علم النفس الاجتماعي** ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، 1980 .

42- عبد الرحمن محمد عيسوي : **دراسات في علم النفس الاجتماعي** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1974 .

43- عبد الرحمان محمد عيسوي : **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، دار النهضة العربية ،بيروت ، لبنان ، 1984 .

44- عبد السلام الشيخ : **علم النفس الاجتماعي** ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية، مصر ، 1992.

45- عبد القادر فضيل : **المدرسة في الجزائر – حقائق و إشكالات –** ، ط 1 ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2009 .

46- عبد المجيد نشواتي : **علم النفس التربوي للمعلمين**، الطبعة الأولى ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 1987 .

47- عبد المجيد نشواتي : **علم النفس التربوي**، ط9 ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر ، بيروت ، 1988.

48- عبد المعطي محمد عساف وآخرون : **التطورات المنهجية وعملية البحث العلمي** ، ط 1 ، دار وائل ، عمان ، 2002 .

49- عبد اللطيف حسين فرج : **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي – ما قبل و بعد عولمة التعليم –**، ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008 .

50- عبد الله محمد عبد الرحمن : **علم اجتماع التربية الحديث – النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة –** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1998 .

51- عزة جلال الدين عبد الحميد : **علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية** ، دار العلوم العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1996 .

52- علي أحمد مدكور: **نظريات المناهج التربوية** ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع والطباعة ، مصر ، 2006 .

53- علي السيد محمد الشخيبي **: علم اجتماع التربية المعاصر** ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، مصر ، 2002 .

54- علي بوعناقة ، بلقاسم سلاطنية : **علم الاجتماع التربوي – مدخل و دراسة قضايا المفاهيم –** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر . دون تاريخ .

55- علي غربي ، **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية** ، مطبعة سيرتا كوبي ، قسنطينة ، 2006 .

56- عمار بوحوش ومحمد ذنيبات : **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 .

57- فاروق عبد الفتاح موسى: **علم النفس التربوي** ، دارالثقافة للطباعة للنشر، القاهرة ، 1983.

58- فاطمة عوض صـــابر، ميرفت على خفاجة : **أسس و مبـــادئ البحث العلمـــي** ، مكتبـــة و مطبعة الإشعاع ، الإسكندرية ، ط 1 ، 2002 .

59- فضيل دليو : **تقنيات تحليل البيانات** ، منشورات جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر ، 2004 .

60- فيليب بيرينو : **تقويم الكفاءة** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،2003 .

61- فوزي غرايبية وآخرون : **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، ط3، دار وائل للنشر، الأردن ، 2002 .

62- كامل محمد عويضة : **علم النفس الاجتماعي** ، دار الكتب العلمية ،بيروت، ط1 ، 1966.

63- ماهر محمود عمر : **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة ، مصر ، 2006 .

64- ماهر محمود عمر : **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي** ، ط2 ، دار الفرقان للنشر والإشهار ، عمان ، الأردن ، 1999 .

65- ماهر محمود عمر : **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة ، مصر ، 2006 .

66- مايسة أحمد النيال: **التنشئة الاجتماعية – مبحث في علم النفس الاجتماعي–**، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، 2007 .

67- محمد الدريج : **تحليل العملية التعليمية** ، ط4 ، قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر،2000 .

68- محمد الصالح حثروبي : **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2002 .

69- محمد الفالوقي ، رمضان القذافي: **التعليم الثانوي في البلاد العربية** ، ط1، الازاريطة ، الإسكندرية ،1997.

70- محمد بن حمودة : **علم الإدارة المدرسية ، نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري** ، دار العلوم ، عنابة – الجزائر ، 2005 .

71- محمد حامد زهران : **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** ، دار الرائد ، عمان ، الأردن ، 1995.

72- محمد حسن محمد حمادات : **وظائف وقضايا معاصرة – الإدارة التربوية –** ، دار المكتبة الحامد، عمان ، الأردن ، 2007 .

73- محمد خليفة بركات : **علم النفس التعليمي** ، دار القلم، الكويت ، 1990 .

74- محمد شفيق : **البحث العلمي –الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية –**، المكتب الجامعي الحديث ، بيروت ، لبنان ،1985.

75- محمد شفيق : **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 2005 .

76- محمد صبري فؤاد النمر: **التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2003 .

77- محمد عبيدات و آخرون : **البحث العلمي – مناهجه وتقنياته –**، المكتب الجامعي الحديث ،_بيروت ، لبنان ، 1997 .

78- محمد عطية الابراشي : **روح التربية والتعليم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1993 .

79- محمد عبد الحليم منسي : **علم النفس التربوي للمعلمين** ، الطبعة الأولى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1991 .

80- محمد علي محمد : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1984.

81- محمد عماد الدين إسماعيل (و آخرون): **كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية** ، دار النهضة العربية ، ط7 ، القاهرة ، 1982 .

82- محمد لبيب النجيحي : **في الفكر التربوي** ، ط2 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، 1981 .

83- محمد منير مرسي : **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث** ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1999.

84- محمود السيد أبو النيل: **دراسات عربية و عالمية، علم النفس الاجتماعي** ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت، ط4 ،ج1، 1985 .

85- محمود عباس عابدين : **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر ، 2000 .

86- محمود فتحي عكاشة وآخرون : **علم النفس الصناعي** ،عالم الكتب ، القاهرة ، ط3، 1997 .

87- مروان عبد المجيد إبراهيم : **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن ، ط 1 ، 2000.

88- مصطفى زيدان: **علم النفس الاجتماعي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986.

89- معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة : **الاتجاهات التعصبية** ، دار غريب للنشر والتوزيع ، 2001 .

90- وليم و لامبرت و ولاس إ . لامبرت : **علم النفس الاجتماعي** ، ترجمة سلوى الملا ، محمد عثمان نجاتي، ط2 ، دار الشروق ،القاهرة ، 1989.

91- يوسف قطامي : **سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي** ، دار الشروق ، عمان ، 1989.

ثالثا : الوثائق الرسمية و التقارير الوزارية :

1- وزارة التربية الوطنية : **سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الاكمالي** ، وحدة النظام التربوي ، مطبوعات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية – الجزائر، 2003 .

2- وزارة التربية الوطنية : **المرجعية العامة للمناهج** ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر 2009.

3- وزارة التربة الوطنية :النشرة الرسمية للتربية ،ع1 ، مارس 2005.

4- الجريدة الرسمية ، ع 4 ، 27-01-2008 .

5- وزارة التربية الوطنية :**المناهج و الوثائق المرفقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، جميع الشعب** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، الجزائر، 2005 .

6- وزارة التربية الوطنية :**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، لمواد ، الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، علوم الطبيعة و الحياة و مادة التكنولوجيا** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005 .

7-مديرية التعليم الأساسي: **كتاب مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، أفريل 2003

8- وزارة التربية الوطنية ، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، عدد خاص ، الجزائر ، 2008 .

9-وزارة التربية الوطنية : **لماذا المقاربة بالكفاءات** ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2001 .

10- وزارة التربية الوطنية : **تقنيات تحضير الدروس ، سند تكويني لفائدة مفتشي التربية والتعليم** ، مطبوعات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية – الجزائر، 2000 .

رابعا :الرسائل الجامعية :

1- أحمد مسعودان: **واقع الإعداد البيداغوجي و الاجتماعي للمعلمين و المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، معهد علم الاجتماع ،جامعة متنوري قسنطينة :1999/1998.

2- أحلام مرابطي :**واقع المنظومة التربوية الجزائرية** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد خيضر بسكرة:2006/2005.

3- بوالهوشات نجاح : **اتجاهات المتمدرسين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع البيئة ، بقسم علم الاجتماع بجامعة منتوري قسنطينة:2010/2009.

4- عبدالباسط هويدي :**المنظومة التربوية الجزائرية والتنمية** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد خيضر بسكرة:2004/2003 .

5- نويوة صالح :**استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، بقسم علم الاجتماع بجامعة الحاج لخضر باتنة :2009/2008.

6- لوشن حسين :**الأبعاد التربوية لرسالة أساتذة التعليم الثانوي** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستيرفيعلم اجتماع التنمية،معهد علم الاجتماع ،جامعة متنوري قسنطينة :1996/1995.

7- محمد بودربالة : **اتجاهات جمهور الطلبة و الموظفين الاداريين نحو برامج التلفزيون الوطني**، رسالة لنيل شهادة الماجستير،معهد علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الجزائر،1997.

8- مهدي أحمد الطاهر :**الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة لنيل شهادة الماجستير بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية ، للسنة الجامعية 1990 / 1991.

خامسا : المواقع الإلكترونية:

1. عباس مدني: حاجات النظام التربوي،WWW.ISLAMISELEC.COM ، تاريخ الزيارة : 2010/05/05 ، على الساعة : 10:20 .
2. الموقع الالكتروني ،WWW.MEMBRES IYCOS.FR/OPCITE ، تاريخ الزيارة : 2010/03/28، على الساعة : 12.00 .
3. الموقع الالكتروني، http:www.Onaea.edu.dz/contenu.htm ، تاريخ الزيارة : 2009/04/15، على الساعة : 9:30.

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

22	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " ترمي سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية"	177
23	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تضمن طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات"	178
24	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " الراتب التقاعدي الجديد يجعلني مطمئنا لبقية حياتي"	179
25	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يصعب علي أن أحدد الكفاءات التي أريد أن أقوم التلاميذ فيها "	180
26	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يكلف المعلم الجهد والوقت"	181
27	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المحتويات (المضامين) و الأهداف "	182
28	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أريد أن أغير وظيفتي لو أتيحت لي الفرصة "	183
29	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تساعد ندوات التكوين أثناء الخدمة على تبادل الخبرات بين الأساتذة "	184
30	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " رغم طرائق التقويم المختلفة ؛ يتأثر قرار انتقال التلاميذ بالخريطة التربوية "	185
31	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " اشعر في المنهاج الجديد بأنني منشط ومدرب ولست معلما فقط "	186
32	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجيا المقاربة الكفاءات على الوضعيات التعلمية وإعداد المشاريع "	187
33	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أشعر بالاطمئنان لوجود القوانين الخاصة بحماية الأستاذ لممارسة مهنة التعليم "	188
34	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " في برامج التكوين المستمر يعطىجزءا من الاهتمام لمواضيع علم النفس التربوي"	189
35	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " لم أتلق خلال تكويني الأولي أو الندوات التربوية توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ من خلال المشاريع"	190
36	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " المنهاج الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمة"	191
37	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) "	192
38	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلني راضيا ويدفعني إلى العمل بجد"	193
39	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تؤدي المتابعة المستمرة للأستاذ إلى تبيان جوانب قصوره ،و تزوده بتغذية راجعة تعرفه بما حققه من أهداف "	194
40	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " كثافة المناهج الدراسية يجعلني أستغني عن تقويم الواجبات المنزلية"	195

41	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تقتصر المناهج الدراسية الجديدة على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال تخصصي التدريسي"	196
42	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العاطفية (الانفعالية) "	197
43	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة"اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشعرني بالإحباط في مهنتي "	198
44	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين"	199
45	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم"	200
46	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تنمي المناهج الدراسية الجديدة قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل"	201
47	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم النفسية- الحركية و المهارية"	202
48	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " النظام لجديد للأجوريدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه "	203
49	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " ساعدني التنسيق الدائم مع أساتذة مادة اختصاصيعلى تحقيق فهم أعمق لمواضيع الندوات والدورات والأيام التكوينية"	204
50	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أقوم بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد"	205
51	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تسهم المناهج الدراسية الجديدة في تنمية مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة"	206
52	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية-التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز . التصنيف، المقارنة، الاستنتاج"	207
53	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " أنا راض على القوانين التي تضبط و تنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية"	208
54	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " يحتل موضوع العلاقات الإنسانية والحوار الهادف حيزا مهما من برامج التكوين "	209
55	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة"	210
56	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " تناقش المناهج الدراسية الجديدة المشكلات الحياتية المعاشة"	211
57	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة"	212
58	اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو عبارة " القوانين الخاصة بحماية الأستاذ من الأمراض والأخطار المهنية غير كافية"	213

فهرس الأشكال البيانية

فهرس التمثيلات البيانية

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم لاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة المقابلة

1- ما تقييمك لطبيعة الإصلاحات التربوية والجوانب المختلفة له ؟

....

....

2- ما هي أهم المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية ؟

....

....

3- ما الذي تطمح أن توفره الإصلاحات التربوية الجارية للأستاذ والتلميذ ؟

....

....

4- ما تقييمك للمناهج الدراسية الجديدة ؟

....

....

5- ما تقييمك لنظام التقويم المعتمد في الإصلاح التربوي ؟

....

....

6- تغيير طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وتوفير وسائل الإيضاح التعليمية أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ ؟

....

....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم لاجتماعية

قسم علم الاجتماع

إلى الأستاذ الفاضل :

....

....

....

طلب تحكيم استمارة بحث

بهدف إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية حول موضوع " **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي**

نحو الإصلاح التربوي في الجزائر " ، آمل التكرم بالاطلاع على نموذج الاستبيان والمشاركة في مدى صلاحية هذه

العبارات لقياس ما وضعت لقياسه ، ومدى مناسبتها مع خصائص العينة ، ومدى وضوح العبارة ، وذلك بالإشارة إلى

الإجابة التي ترونها في المكان المناسب ، واقتراح ما ترونه مناسبا من حذف أو إضافة أو تعديل ، علما بأن هذا الاستبيان

سيكون وفق مقياس " ليكرت الخماسي " ، وسوف يتم توزيعه بعد تحكيمه و وضعه في صورته النهائية على أساتذة

التعليم الثانوي .

شاكر لسعادتكم ومقدر كرم تجاوبكم ..

وتقبلوا خالص تحياتي . .

طالب الدراسات العليا

سلطاني عبد الرزاق

المحور	الرقم	العبارة التي تقيس المحور									
		الاستجابات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
			هل تقيس العبارة ما وضعت له			مدى وضوح العبارة			مدى مناسبة العبارة لتطبيقها على المبحوثين		
			تقيس	تقيس إلى حد ما	لا تقيس	واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
	01										
	02										
	03										
	04										
	05										
	06										
	07										
	08										
	09										
	10										
	11										
	12										
	13										
	14										
	15										
	16										
	17										
	18										
	19										
	20										
	21										
	22										

<u>إضافة تعليق على أي من العبارات السابقة :</u>

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

رقم العبارة:

....

....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم لاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حــول

اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر

دراسة ميدانية بثانويات دائرة الشريعة – تبسة -

إعداد الطالب : **إشراف الدكتور:**

عبد الرزاق سلطاني **عنصر يوسف**

الأخ (ت) أستاذ (ة) التعليم الثانوي المحترم (ة): تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان :" **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر** "

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم اجتماع التربية ، ولتحقيق هدف الدراسة يتطلب جمع المعلومات الصحيحة ، لذا يرجى التكرم بملء الاستبيان بكل صراحة ودقة وموضوعية وذلك بقراءة كل عبارة ثم وضع علامة (×) في أحد الخانات الموجودة أمام كل عبارة والتي تعبر عن رأيك ، علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وأن المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

و لكم منا جزيل الشكر و الامتنان مسبقا على تعاونكم معنا بالإجابة عن الأسئلة

و دمتم في خدمة البحث العلمي .

إرشادات هامة :

- من فضلك تأكد من وضع العلامة أمام كل عبارة .
- لا تضع أكثر من علامة أمام كل عبارة .
- تعامل مع كل عبارة على حدة .

السنة الجامعية : 2010 /2011

أولا : البيانات الأولية :

1) **العمر بالسنوات :** ☐

2) **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

3) **الحالة العائلية :** أعزب ☐ ، متزوج ☐ ، مطلق ☐ ، أرمل ☐ ، **عدد الأولاد** : ....

4) **المؤهل العلمى أو أعلى شهادة متحصل عليها :**

- شهادة الدراسات التطبيقية D E A ☐
- شهادة الليسانس أو دراسات عليا ☐
- شهادة مهندس ☐
- شهادة الماجستير ☐
- شهادة أخرى ☐ أذكرها ....

5) **الخبرة العامة :**

1 - 5 سنوات ☐

6 - 10 سنوات ☐

11 - 15 سنة ☐

16 - 20 سنة ☐

21 - 25 سنة ☐

26 - 30 سنة ☐

31 سنة فما فوق ☐

6) **المادة المدرسة :** رياضيات ☐ ، فيزياء ☐ ، علوم ط ☐ ،أدب عربي ☐ ، تاريخ وجغرافيا ☐ لغة فرنسية ☐ ، لغة انجليزية ☐ ،علوم إسلامية ☐ ، فلسفة ☐ ، تكنولوجيا ☐ ،إعلام آلي ☐ تربية بدنية ☐

7) **مؤسسة العمل :** ثانوية النعمان بن بشير ☐ ، ثانوية شرفي الطيب ☐ ، ثانوية مصطفى بن بولعيد ☐

الثانوية الجديدة ☐ ، ثانوية طريق العقلة ☐

ثانيا : فقرات المقياس :

العدد	العبارات	بدائل الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المنهاج الجديد يساعد التلميذ على التحصيل الجيد .					
2	يحرص المفتشون على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية بشكل دقيق .					
3	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات لاجتماعية					
4	بعد الإصلاحات التربوية أصبحت مهنة التعليم مهنة رفيعة ،لا تقل عن أية مهنة أخرى.					
5	يفتقر تكويني إلى توجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .					
6	تواكب المناهج الدراسية الجديدة التطورات العلمية في مجال تخصصي التدريسي .					
7	ترمي سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءات الأستاذ التدريسية .					
8	تضمن طريقة المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف للمكتسبات ؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات .					
9	الراتب التقاعدي الجديد يجعلني مطمئنا لبقية حياتي .					
10	يصعب علي أن أحدد الكفاءات التي أريد أن أقوم التلاميذ فيها .					
11	المنهاج الجديد يكلف المعلم الجهد والوقت .					
12	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المحتويات (المضامين) و الأهداف.					
13	أريد أن أغير وظيفتي لو أتيحت لي الفرصة .					
14	تساعد ندوات التكوين أثناء الخدمة على تبادل الخبرات بين الأساتذة .					
15	رغم طرائق التقويم المختلفة ؛ يتأثر قرار انتقال التلاميذ بالخريطة التربوية .					
16	اشعر في المنهاج الجديد بأنني منشط ومدرب ولست معلما فقط .					
17	يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجيا المقاربة الكفاءات على الوضعيات التعلمية وإعداد المشاريع .					
18	أشعر بالاطمئنان لوجود القوانين الخاصة بحماية الأستاذ لممارسة مهنة التعليم .					
19	في برامج التكوين المستمر يعطى جزءا من الاهتمام لمواضيع علم النفس التربوي.					
20	لم أتلق خلال تكويني الأولي أو الندوات التربوية توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ من خلال المشاريع .					
21	المنهاج الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمة .					
22	تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) .					
23	نظام الحوافز المتبع حاليا يجعلني راضيا ويدفعني إلى العمل بجد .					
24	تؤدي المتابعة المستمرة للأستاذ إلى تبيان جوانب قصوره ،و تزوده بتغذية راجعة تعرفه بما حققه من أهداف.					
25	كثافة المناهج الدراسية يجعلني أستغني عن تقويم الواجبات المنزلية .					

العدد	العبـــــارات	بدائـــــل الاستجابـــــة موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
26	تقتصر المناهج الدراسية الجديدة على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال تخصصي التدريسي .					
27	تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العاطفية (الانفعالية) .					
28	اكتظاظ الأقسام يشعرني بالإحباط في مهنتي .					
29	إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقويم التحكم في مواضيع الندوات ودورات التكوين .					
30	أجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ لكثافة عددهم .					
31	تنمي المناهج الدراسية الجديدة قدرات التلميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بصورة أفضل .					
32	تعمل طريقة المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم النفسية- الحركية و المهارية .					
33	النظام لجديد للأجور يدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه .					
34	ساعدني التنسيق الدائم مع أساتذة مادة اختصاصي على تحقيق فهم أعمق لمواضيع الندوات والدورات والأيام التكوينية .					
35	أقوم بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من نشاطات التلاميذ قبل البدء في الدرس الجديد .					
36	تسهم المناهج الدراسية الجديدة في تنمية مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة .					
37	الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية-التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل ، التمييز . التصنيف، المقارنة، الاستنتاج .					
38	أنا راض على القوانين التي تضبط و تنظم مختلف الترقيات والامتحانات المهنية .					
39	يحتل موضوع العلاقات الإنسانية والحوار الهادف حيزا مهما من برامج التكوين .					
40	التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة .					
41	تناقش المناهج الدراسية الجديدة المشكلات الحياتية المعاشة .					
42	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب مهارات و أداءات وليس فقط معارف بحتة .					
43	القوانين الخاصة بحماية الأستاذ من الأمراض والأخطار المهنية غير كافية .					
44	يحرص المنظمون للأيام الدراسية على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش .					
45	انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني تحقق جميع الكفاءات .					
46	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حسب المنهاج الجديد .					
47	الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية-التعلمية" تنمي لدى المتعلمين القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام .					
48	معايير تقييم مردود الأستاذ عادلة .					
49	أجد صعوبة في استيعاب المناهج الدراسية الجديدة .					
50	لتقويم الكفاءة يطرح الأستاذ وضعيات للتلاميذ ويراقبهم أثناء الإنجاز والممارسة .					

العدد	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
51	المنهاج الجديد يحدد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم و يلبي طموحات المتعلم .					
52	التقويم في المناهج الجديدة يتجاوز المعارف المكتسبة إلى تقويم أداءات المتعلم ومهاراته و سلوكاته الملازمة لكل نشاطاته .					
53	المناهج الجديدة انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، عملا بمبدأ كل تعلم جيد يدل حتما على تعليم جيد .					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

رقم : 153 و . ت أ . خ و

الجزائر في 26 فيفري 1991

قرار يحدد مهام الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 ، و المتضمن تنظيم التربية و التكوين ،

– بمقتضى المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 ، المتضمن تنظيم المدرسة الأساسية و سيرها ،

- وبمقتضى المرسوم رقم 76-72 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 و المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي و سيرها ،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 ، و المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ،

- وبمقتضى القرار رقم 1011 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 ، و الذي يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي .

يقرر ما يلي :

أحكام عامة

المـادة 01 : يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 90-49 أعلاه ، وتحت سلطة مدير المؤسسة.

المـادة02 : يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك ، ويلزمون بأداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المـادة03 : تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم ، فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

ـ النشـاطـات البيداغوجيــة

المـادة04 : تشتمل النشاطات البيداغوجية على:

ـ التعليم الممنوح للتلاميذ ،

ـ العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها،

ـ تأطير التداريب والخرجات التربوية ،

ـ المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات ،

ـ المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام،

ـ المشاركة في عمليات التكوين المختلفة،

المـادة05 : يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا ومواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية ، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.

المـادة06 : يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

المـادة07 : يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته ، وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات ، والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

المـادة 08 : يلزم الأساتذة بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون أعضاء فيها.

المـادة 09 : يخضع الأساتذة إلى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المـادة 10 : تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها ، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

ـ النشـاطـات التـربـويــة

المـادة 11 : يساهم الأستاذ بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي:

ـ المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما،

ـ المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية،

ـ الاهتمام بكل من شأنه ترقية الحياة في المدرسة في المؤسسة ،

المـادة12 : يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي .

المـادة 13 : يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

المـادة 14 : لا يمكن الأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته ، ويشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

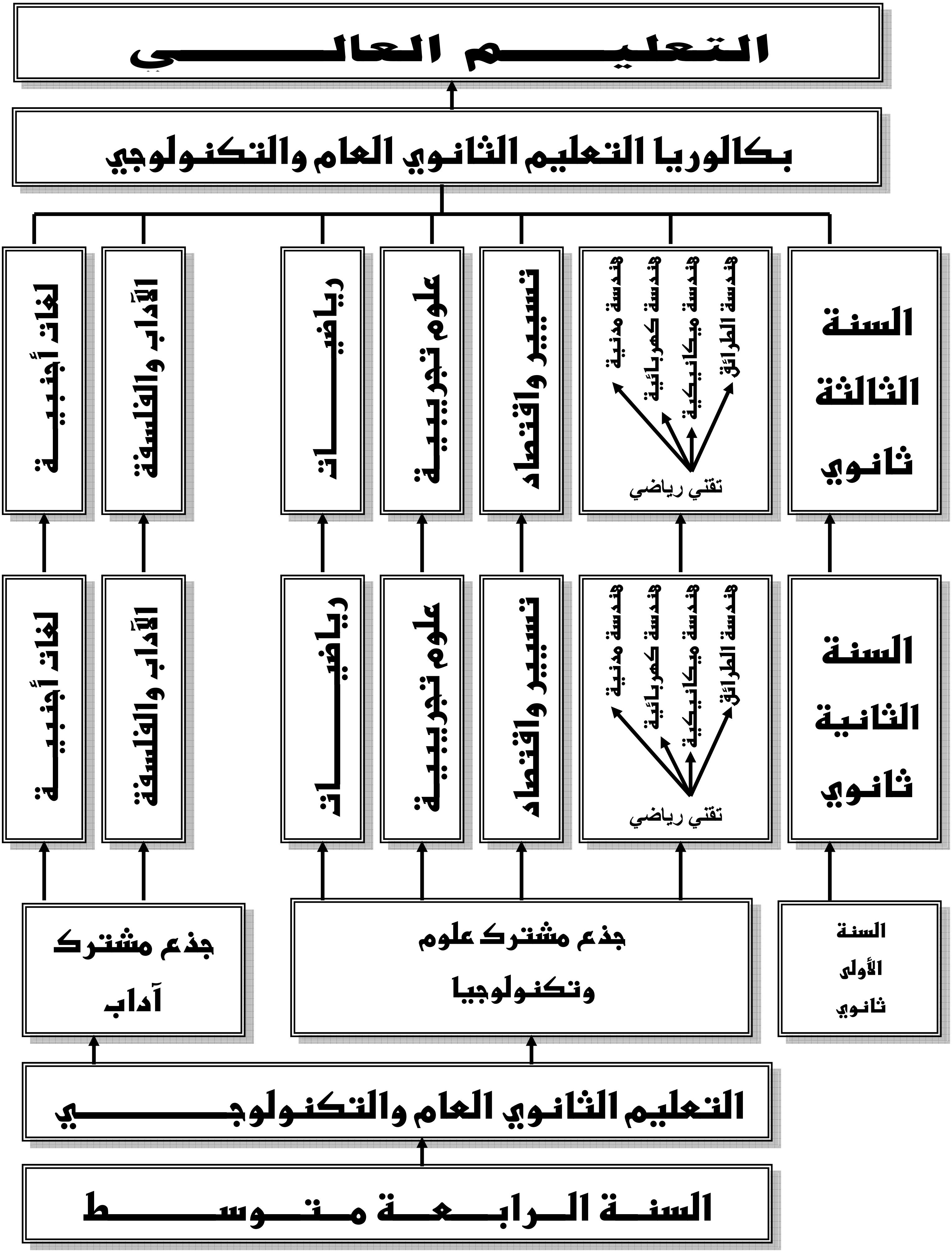
أحكام ختامية

المـادة 15 : يمنع الدخول على أستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس ، باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش أو التكوين والبحث والتوجيه والعون المعين لجمع غيابات التلاميذ ويمكن نائب المدير للدراسات ومستشارو التربية إما بطلب من الأستاذ أو بأمر من المدير ، وتخضع كل الأشكال الأخرى للدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة .

المـادة 16 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 1011 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار اليه أعلاه .

المـادة 17 : توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة ، أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية .

وزير التربية
علي بن محمد



الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي